



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CAROLINA SANTOS BARROSO DE PINHO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: REALIDADE E PERSPECTIVAS
SUPERADORAS**

CAMPINAS

2017

CAROLINA SANTOS BARROSO DE PINHO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: REALIDADE E PERSPECTIVAS
SUPERADORAS**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título
de Doutora em Educação, na área
de concentração de Filosofia e
História da Educação.

Supervisor/Orientador: Silvio Ancizar
Sanchez Gamboa

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
POR CAROLINA SANTOS BARROSO
DE PINHO E ORIENTADA PELO DR.
SILVIO ANCIZAR SANCHEZ GAMBOA

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FAPESP, 2012/21531-1

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6811-183X>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P655p Pinho, Carolina Santos Barroso, 1981-
A produção do conhecimento sobre formação de profissional em educação física : realidade e perspectivas superadoras / Carolina Santos Barroso de Pinho. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Silvio Ancizar Sanchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Produção do conhecimento. 2. Pós-graduação. 3. Formação de professores. 4. Epistemologia. 5. Educação física - Formação de professores. I. Sánchez Gamboa, Silvio Ancizar, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Knowledge production on professional formation in physical education : reality and outlooking perspectives

Palavras-chave em inglês:

Knowledge production

Postgraduation

Teacher Formation

Epistemology

Physical education - Teacher formation

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Títuloção: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Silvio Ancizar Sánchez Gamboa

Régis Henrique dos Reis Silva

Joelma Albuquerque de Oliveira

Kátia Oliver de Sá

Adolfo Ramos Lamar

Data de defesa: 31-03-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: REALIDADE E PERSPECTIVAS
SUPERADORASBANCA EXAMINADORA**

Autora: Carolina Santos Barroso de Pinho

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

Profa. Dra. Katia Oliver de Sá

Profa. Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque

Prof. Dr. Adolfo Ramos Lamar

Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Ângela Maria Santos – minha mãe amada, Rodrigo Santos Barroso de Pinho – meu irmão e alma gêmea e a Maria Eduarda Barrionuevo de Pinho – minha amada filha-afilhada. Os maiores amores que a vida já me deu.

AGRADECIMENTOS

Mais um trecho de uma trajetória tão desejada e são tantos que estiveram comigo e ainda estão que nem em uma tese inteira seria possível agradecer.

À ancestralidade sempre o maior agradecimento. São aqueles que me mantêm de pé. Se eu posso rodopiar, mas nunca cair, é porque sei Oyá, Ogum e os meus antigos estão comigo. Obrigada minha mãe, orientadora e amiga Ângela: tão sábia e maravilhosa, obrigada por acreditar em nós sempre.

Ao meu irmão e alma gêmea, Rodrigo: seu apoio e admiração me impulsionam.

À Maria Eduarda, por renovar minha fé na humanidade. Você é uma razão para lutar

Ao meu pai, Paulo, pelo incentivo à vida escolar.

À Daniele Diniz, obrigada por chegar tão rápido, de forma tão gentil e decidida. Que sorte a minha.

À família Rocha, vocês fizeram parte desta caminhada por importantes anos. Obrigada pela acolhida.

À Gabriela Araújo pela amizade da vida inteira.

Aos amigos valerosos, presentes na dor e no amor: Mariana Santos, Dani Lins, Gabriele Mesquita, Ricardo Lassato, Gabriel de Barcelos, Katia Norões, Bruno Costa, Saulo Folharini, Natasha Rodrigues, Renata Nascimento, Felipe Bacani, Thiago Franco, Allan Charles Mendes, Marcio Cristiano, Raquel Teixeira, Íldima Lima, Beatriz Regina, Carolina Barrionuevo, Ana Flávia Magalhães Pinto, Katherine Garcia.

Ao professor e orientador Silvio Sanchez Gamboa por sua enorme generosidade! Sinto orgulho de ter aprendido tanto em sua convivência.

À mãe e amiga Celi Taffarel: sua luta e trabalho me motivam sempre.

À querida professora Kátia Sá que me deu a honra de conhecer a educação física por suas mãos e fazer parte da minha trajetória de forma tão decisiva.

Ao professor Reiner Hildebrandt-Stramann pela orientação cuidadosa, confiança e contribuição à educação física brasileira.

À professora Joelma Albuquerque pela amizade que acolhe, mas desafia. Que sorte ter você como amiga e como contemporânea.

Ao professor e amigo Régis Silva, obrigada pela dedicação ao meu trabalho. A educação física brasileira tem sorte de ter alguém como você. Obrigada por ter trazido sua família para minha vida!

Ao professor Adolfo Lamar, pelas contribuições valiosas na banca.

Aos professores de ontem e hoje. Me orgulho de ser professora por ter tido bons professores na minha vida.

Ao Núcleo de Consciência Negra que me permitiu sobreviver na UNICAMP. Somos sementes!

Às mulheres negras que me inspiram, motivam e emocionam.

Ao povo trabalhador, em especial ao povo negro, deste país que sustenta meus estudos em instituições públicas desde a minha infância e que, com o suor de seu trabalho sustentou este estudo através da FAPESP.

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP - processo nº 2012/21531-1

ORÍKÌ FÚN ÒGÚN

Ògún pèlé o !
Ògún alákáyé,
Osìn ímolè.
Ògún alada méjì.
O fí òkan sán oko.
O fí òkan ye ona.
Ojó Ògún ntòkè bò.
Aso iná ló mu bora,
Ewu ejè lówò.
Ògún edun olú irin.
Awònye òrìsà tíí bura re sán wònyìnwònyìn.
Ògún onire alagbara.
A mu wodò,
Ògún si la omi Logboogba.
Ògún lo ni aja oun ni a pa aja fun.
Onílí ikú,
Olódèdè màríwò.
Ògún olónà ola.
Ògún a gbeni ju oko riro lo,
Ògún gbemi o.

Bi o se gbe Akinoro.

RESUMO

Esta tese está entre aquelas que tratam da Formação de Professores e da luta pela mudança de seus rumos, especialmente na Educação Física. Particularmente, buscamos explicações científicas relacionadas a essas mudanças no conhecimento científico produzido sobre o tema. Neste sentido, o objetivo desta tese foi sistematizar e analisar, a partir da identificação das características gerais da produção do conhecimento em “formação profissional na educação física”, as propostas pedagógicas, sociais e políticas para superação dos conflitos – tanto de ordem epistemológica como políticos - da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física. Para tal, analisamos as possibilidades que vêm sendo desenvolvidas, no que diz respeito à “Formação Profissional em Educação Física” (FPEF), em 451 pesquisas realizadas entre os anos de 1982 e 2015 no Brasil. Mais precisamente, buscamos identificar as principais proposições sobre a aprovação das Resoluções 03/87, 01/02, 02/02 e 07/04 na produção científica. O crescente volume de produções que abordam a “Formação Profissional na Educação Física” e o fato de as discussões sobre as DCNEF terem sido retomadas no Conselho Nacional de Educação, em 2015, depois de mais de 10 anos da aprovação da Resolução 07/04, justificam o balanço epistemológico que realizamos. Para tal, nos pautamos na abordagem crítico-dialética e realizamos uma pesquisa bibliográfico-documental, na qual levamos em consideração os nexos entre a produção do conhecimento e os determinantes sócio-político-econômicos. Identificamos que a 70% das pesquisas foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física, em IES federais. Sobre o perfil de quem orienta as pesquisas em FPEF, identificamos 226 orientadores (as), sendo a maioria (56%) do gênero feminino. Identificamos um predomínio de pesquisas que tratam das relações da FPEF com o Mundo do Trabalho têm sido privilegiados, com 24% do total. Destacamos que há maior incidência, entre as abordagens teórico-metodológicas, a crítico-dialética (43%), seguida da fenomenológico-hermenêutica (21%), pós-moderna (20%) e por último a empírico-analítica (16%). Realizamos análises baseados nos pares de categorias do método dialético realidade-possibilidades e necessário-contingente. Concluímos que há na produção de conhecimento no campo da educação física proposições relativas à formação profissional comprometidas com um projeto de formação do trabalhador em Educação Física (e dos trabalhadores em geral) qualitativamente superior, omnilateral, que atenda, efetivamente, às demandas e reivindicações históricas da classe trabalhadora. Este projeto tem como perspectiva central a construção de um projeto histórico superador das relações de apropriação e acumulação privada do capital e se alinha com as ações de resistência coletivas que unificam trabalhadores e movimentos de luta no mundo todo, para superar o capitalismo. Uma vez que os resultados são demarcados pelas determinações de tempo, espaço e condições de realização da pesquisa, eles são provisórios. Entretanto, acreditamos que as análises realizadas nesta pesquisa sinalizam para novos desafios no campo da educação física, particularmente na formação de professores na área.

PALAVRAS-CHAVE: Produção do conhecimento. Pós-Graduação Formação de professores. Epistemologia. Formação de professores de educação física. Resolução 07/04.

ABSTRACT

This thesis is among those that deal with teacher formation and the struggle to change its course, especially in Physical Education. In particular, we seek scientific explanations related to these changes in the scientific knowledge produced on the subject. In this sense, the objective of this thesis was to systematize and analyze, from the identification of the general characteristics of the production of knowledge in "professional formation in physical education", pedagogical, social and political proposals to overcome conflicts - both epistemological and political - the problematic of the definition of the Curriculum Guidelines of Physical Education. To that end, we analyze the possibilities that have been developed, with respect to "Professional Formation in Physical Education" (PFPE) in 451 researches conducted between 1982 and 2015 in Brazil. More precisely, we seek to identify the main proposals on the approval of Resolutions 03/87, 01/02, 02/02 and 07/04 in scientific production. The growing volume of productions that deal with "Professional Training in Physical Education" and the fact that the discussions about the DCNEF were resumed in the National Council of Education in 2015, after more than 10 years of the approval of Resolution 07/04, justify the epistemological balance that we realize. In order to do this, we are guided by a critical-dialectic approach and we carry out a bibliographic-documentary research, in which we consider the links between the production of knowledge and the socio-political-economic determinants. We identified that 70% of the researches were carried out in Post-Graduation Programs in Education and Physical Education, in federal university. Regarding the profile of the person who guides the research in PFPE, we identified 226 counselors, the majority (56%) being female. We have identified a predominance of researches that deal with PFPE's relations with the world of work have been privileged, with 24% of the total. The critical-dialectic approach (43%), followed by phenomenology-hermeneutics (21%), postmodern (20%), and empirical-analytic (16%) were the most important among the theoretical-methodological approaches. We analyzes based on the pairs of categories of the dialectical method of reality-possibilities and necessary-contingent. We conclude that there is in the production of knowledge in the area of physical education propositions related to formation training committed to a project of formation the worker in Physical Education (and workers in general) qualitatively superior, omnilateral, that effectively meets the demands and historical claims of the working class. This project has as its central perspective the construction of a historical project that overcomes the relations of appropriation and private accumulation of capital and aligns itself with the collective resistance actions that unify workers and fighting movements worldwide to overcome capitalism. Once the results are demarcated by the determinations of time, space and conditions of the research, they are provisional. However, we believe that the analyzes carried out in this research point to new challenges in the field of physical education, particularly in the formation of teachers in the area.

KEY WORDS: Knowledge production. Postgraduation. Teacher formation. Epistemology. Formation of physical education teachers. Resolution 07/04.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - GTT's com maior número de trabalhos apresentados no CONBRACE (2005-2011)	22
Gráfico 2 - Número de trabalhos apresentados no GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” no Conbrace (2005-2015)	23
Gráfico 3 - Número de cursos de Mestrado em funcionamento no Brasil (1977-2017).....	118
Gráfico 4 - Número de cursos de Mestrado em funcionamento no Brasil (1977-2017).....	120
Gráfico 5 - Programas em que foram localizadas pesquisas	142
Gráfico 6 - Produção de teses e dissertações nas áreas de educação e educação física.....	144
Gráfico 7 - Defesas Mestrado e doutorado por período	148
Gráfico 8 - Dissertações e teses por período	149
Gráfico 9 - Aumento no número de defesas FPEF	150
Gráfico 10- Distribuição de pesquisas por região geográfica	153
Gráfico 11 - Pesquisas por estado da federação	153
Gráfico 12 - Distribuição de pesquisas por origem institucional	155
Gráfico 13 - Distribuição de dissertações por origem institucional	156
Gráfico 14 - Distribuição de teses por origem institucional.....	157
Gráfico 15 - Distribuição de pesquisas nas 5 principais IES por período.....	157
Gráfico 16 – Status jurídico das IES em que foram localizadas pesquisas.....	158
Gráfico 17 – Distribuição de pesquisas por Status jurídico	159
Gráfico 18 - Status Jurídico produção de dissertações	161
Gráfico 19 - Status jurídico por área de avaliação.....	162
Gráfico 20 – Status jurídico em PPGE's.....	163
Gráfico 21 - Status jurídicos da produção por PPGEF's.....	163
Gráfico 22 - Orientador (a) de dissertações.....	167
Gráfico 23- Orientador (a) de teses.....	168
Gráfico 24 - Orientações por ano.....	170
Gráfico 25 - Distribuição das pesquisas por gênero do (a) autor (a)	171
Gráfico 26 - Demonstrativo de pesquisas por tema	175
Gráfico 27: Demonstrativo das temáticas privilegiadas por período.....	177
Gráfico 28 - Pesquisas que utilizaram o levantamento bibliográfico e/ou como técnica de levantamento de dados	179

Gráfico 29 – Pesquisas que utilizaram a inquirição como técnica de levantamento de dados	180
Gráfico 30 - Técnicas de análise dos dados nas dissertações	182
Gráfico 31 - Metodologia do tratamento de dados nas teses	182
Gráfico 32 - Evolução dos 4 principais campos empíricos por ano	185
Gráfico 33 - Estados da federação em que mais pesquisas coletaram dados	187
Gráfico 34 - Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas por região	190
Gráfico 35 - Evolução das abordagens teórico-metodológicas por ano	191
Gráfico 36 - Abordagens teórico-metodológicas na educação física	192
Gráfico 37 - Abordagens teórico-metodológicas na educação	192
Gráfico 38 - Pesquisas sobre DCEF realizadas por programa e área de avaliação	198
Gráfico 39 - Estados da Federação em que foram realizadas pesquisas sobre DCNEF	199
Gráfico 40- Distribuição de pesquisas sobre DCNEF por Status Jurídico	199
Gráfico 41 - Fonte de dados das pesquisas sobre DCNEF	201
Gráfico 42 - Metodologia de análise dos dados DCNEF	202
Gráfico 43 - Abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas sobre DCNEF por período .	203
Gráfico 44 – Abordagem epistemológica nas IES por período	204
Gráfico 45 - Temas das pesquisas que investigam as DCNEF por ano	206
Gráfico 46 - Temas das pesquisas sobre DCNEF (2006-2015)	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – PPGEF's em Educação Física em funcionamento da Região Nordeste do Brasil	91
Quadro 2 - DCNEF na história	94
Quadro 3 - Teorias explicativas/ Educação Física.....	98
Quadro 4 - Objetos de estudo da educação física	99
Quadro 5 - Cursos de Mestrado na Área de Educação Física em funcionamento no Brasil (1977-2017)	117
Quadro 6 – Cursos de doutorado na Área de Educação Física em funcionamento no Brasil (1977-2017)	119
Quadro 7 - PPG em que foram localizadas pesquisas.....	141
Quadro 8 – Pesquisas em formação profissional na educação física distribuídas por área de conhecimento.....	143
Quadro 9 - Pesquisas por área de avaliação	145
Quadro 10 - Distribuição anual de teses e dissertações	147
Quadro 11 - Aumento na defesa de FPEF	150
Quadro 12 - Aumento de defesas em FPEF nos PPGEF's.....	150
Quadro 13 - Aumento de defesas em FPEF nos PPGE's.....	151
Quadro 14 - Pesquisas por estado da federação	152
Quadro 15 - Pesquisas por origem institucional	154
Quadro 16 - Quadro comparativo do crescimento da produção de pesquisas em 5 programas	158
Quadro 17 - Distribuição de pesquisas por status jurídico.....	159
Quadro 18 - Status jurídico produção de dissertações	160
Quadro 19 - Status jurídico produção de teses	161
Quadro 20 - Distribuição de pesquisa por tipo	164
Quadro 21 - Orientações por orientador (a)	165
Quadro 22 - Orientações por gênero de orientador (a)	165
Quadro 23 - Orientador (a) de dissertação	166
Quadro 24 - Orientador (a) de teses.....	168
Quadro 25 - Orientadores (as) que mais orientaram teses e dissertações	169
Quadro 26 - Pesquisadores com mais orientação e suas respectivas IES	170
Quadro 27 - Distribuição de pesquisas por gênero do (a) autor (a).....	171
Quadro 28 - Organização do conhecimento no currículo	173
Quadro 29 – Temas privilegiados na pesquisa em FPEF.....	175

Quadro 30 - Temas teses e dissertações	176
Quadro 31 - Técnica de coleta de dados nas pesquisas em formação profissional na educação física	178
Quadro 32 - Utilizou mais de uma técnica de levantamento de dados	179
Quadro 33 - Metodologia do tratamento de dados	181
Quadro 34 - Fontes de coletas dos dados das pesquisas em formação profissional na educação física	183
Quadro 35 - Fontes de coleta de dados mais utilizadas	184
Quadro 36 - Fontes de dados de dissertações x teses.....	184
Quadro 37 - Campo empírico de coleta de dados nas pesquisas em formação profissional em educação física.....	184
Quadro 38 - Temas privilegiados nas investigações de IES públicas.....	186
Quadro 39 - Local da coleta de dados.....	186
Quadro 40 - Campos empíricos de pesquisas realizadas em São Paulo	188
Quadro 41 - Pesquisas em que foram localizadas as abordagens teórico-metodológicas	189
Quadro 42 - Tipos de abordagens teórico-metodológicas identificadas	189
Quadro 43 – Abordagens identificadas considerando dissertações e teses.....	190
Quadro 44 - Titulação pesquisas sobre Balanço das DCNEF	197
Quadro 45 - Área de avaliação e PPG em que foram realizadas pesquisas sobre DCNEF ...	198
Quadro 46 – IES em que foram realizadas coletas de dados sobre DCNEF	200
Quadro 47 - Campo empírico pesquisas sobre DCNEF.....	200
Quadro 48 - Técnica de coleta de dados DCNEF.....	201
Quadro 49 - Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas sobre DCNEF	203
Quadro 50 - Caracterização dos objetivos da investigação sobre DCNEF	206
Quadro 51 - Pesquisas Acríticas	224
Quadro 52 - Pesquisas Críticas	228
Quadro 53- Objetivos das pesquisas sobre DCNEF	260
Quadro 54 - Conclusões e/ou sugestões das pesquisas sobre o Processo de implementação das DCNEF	262
Quadro 55 - Conclusões e sugestões das pesquisas sobre os Currículos	270
Quadro 56 - Conclusões e sugestões das pesquisas sobre Corpo Docente	274
Quadro 57 -- Conclusões e sugestões das pesquisas sobre Perfil do Egresso	276
Quadro 58 - Conclusões e sugestões das pesquisas sobre Avaliação do objeto de estudo	277

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do esporte
CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/MEC - Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação
CNP - Conselho Nacional de Pesquisas
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COESP - Comissão de Especialistas de Ensino em Educação
CONFED - Conselho Federal de Educação Física
CTC - Conselho Técnico Científico
DAU/MEC - Departamento de Assuntos Universitários/Ministério da Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física
DOU - Diário Oficial da União
ESEF/GO - Escola Superior de Educação Física/ Goiás
ESEF/SC - Escola Superior de Educação Física/Santa Catarina
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FPEF - Formação Profissional em Educação Física
FUFSE - Fundação Universidade Federal de Sergipe
GTC - Grupo de Trabalho da Capes
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
GTT - Grupo de Trabalho Temático
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL/UFBA - Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer/Universidade Federal da Bahia
MEC - Ministério da Educação
MEEF - Movimento Estudantil de Educação Física
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PGE - Procuradoria Geral do Estado

PGEF - Pós-Graduação em Educação Física
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG's - Programas de Pós-Graduação
PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESu - Secretaria de Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCB - Universidade Católica de Brasília
UDESC - Universidade Estadual de Santa Catarina
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEMT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV - Universidade Federal da Viçosa

UGF - Universidade Gama Filho

UNB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIRIO - Universidade do Rio de Janeiro

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira

UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná

UPE - Universidade Estadual de Pernambuco

USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

USJT - Universidade São Judas Tadeu

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I - PRODUÇÃO DA VIDA E DO CONHECIMENTO: BASES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS	31
CAPÍTULO II – ENSINO SUPERIOR E O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	41
2.1. Universidade brasileira.....	42
2.2. Planos nacionais de pós-graduação: legitimação de uma ciência comprometida com o capital 62	
2.2.1. I PNPG (1975-1979)	63
2.2.2. II PNPG (1982-1985).....	67
2.2.3. III PNPG (1986-1989).....	69
2.2.4. IV PNPG (1989-2005).....	70
2.2.5. V PNPG (2005-2010).....	75
2.2.6. VI PNPG (2011-2020).....	78
2.3. A pós-graduação na Educação e Educação Física	81
2.3.1. Educação.....	81
2.3.2. Educação Física.....	86
CAPÍTULO III - DISPUTA DE PROJETOS: UM PANORAMA SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	93
CAPÍTULO IV - EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	114
4.1. Os estudos que nos antecederam – principais autores	117
4.2. Parâmetros-metodológicos.	128
4.3. Detalhamento dos principais procedimentos da pesquisa	130
4.3.1. Apropriação profunda da matéria – domínio do material	130
4.3.2. Análise de cada forma de desenvolvimento do material	133
4.3.3. A Investigação da coerência interna	138

CAPÍTULO V - CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA 140

5.1. Distribuição de pesquisas por programas/ áreas do conhecimento e de avaliação	141
5.2. Distribuição de pesquisas em formação profissional em educação física por ano	146
5.3. Distribuição das pesquisas, conforme o estado da federação.....	151
5.4. Distribuição de pesquisas por origem institucional	154
5.5. Distribuição de pesquisas por Status Jurídico	158
5.6. Distribuição das pesquisas, conforme o número de orientações e o gênero dos orientadores	164
5.7. Distribuição das pesquisas, conforme o gênero dos autores (as).....	170
5.8. As temáticas privilegiadas nas pesquisas	172
5.9. As técnicas de coletas e tratamento dos dados nas pesquisas em formação profissional na educação física	178
5.10. Fontes e o campo empírico de coleta de dados das pesquisas em formação profissional na educação física	183
5.11. Local de coleta de dados das pesquisas	186
5.12. Abordagens teórico-metodológicas.....	188

CAPÍTULO VI - ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA – As pesquisas sobre DCNEF 196

6.1. Local de realização das pesquisas selecionadas (PPG, estado, titulação)	197
6.2. Fontes de pesquisas (campo empírico e fonte de dados) e Metodologia (técnicas de coleta e tratamento de dados)	200
6.3. Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas sobre DCNEF	203
6.4. Objetivos privilegiados nas pesquisas sobre DCNEF	205
6.5. Principais sugestões e/ou conclusões apresentadas pelas pesquisas investigadas .	209
6.5.1. Processo de aprovação e implementação das DCNEF	209
6.5.2. Currículo	213
6.5.3. Corpo docente	217

6.5.4. Perfil do egresso.....	220
6.5.5.Avaliação do objeto de estudo.....	221
CAPÍTULO VII - DIPLOMAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA	223
7.1. Análise das formulações acerca da diplomação na educação física no Brasil	224
7.1.1. Acríticas.....	224
7.1.2. Críticas.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	260

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de análise as teses e dissertações que tematizam a “formação profissional em Educação Física¹” no Brasil. Propomo-nos a realizar a análise epistemológica dessas teses e dissertações, localizando as possibilidades que vêm sendo desenvolvidas, no que diz respeito à temática, as formas de tratamento teórico-metodológicas, as tendências epistemológicas, as propostas pedagógicas, sociais e políticas superadoras dos conflitos – tanto de ordem epistemológica como políticos - da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física.

A análise epistemológica aqui desenvolvida se fundamenta na compreensão de que a “pesquisa sobre a pesquisa”, que é como caracterizamos este estudo, é fundamental para uma reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência, possibilitando-nos discernir na história os conhecimentos científicos que já foram superados, bem como os que permanecem atuais. Especialmente, compreendendo o papel do conhecimento que vem, como nunca, sendo utilizado como força produtiva (SANTOS JÚNIOR, 2005).

No caso da Educação Física, os estudos sobre as características da produção científica na área adquirem maior importância perante um quadro nacional de seu aumento quantitativo. Nos últimos 30 anos, multiplicaram-se os cursos de mestrado e doutorado em Educação Física. Até o final da década de 1980, existiam no Brasil apenas cinco (5) cursos de mestrado em Educação Física e quase todas as dissertações foram defendidas nos programas mais antigos, USP, UFSM, e UFRJ, não chegando nem a duzentas (200). Em 1994, este número era maior que 505, já em 2008, com mais de 20 cursos de mestrados abertos no Brasil, foram mais de 2900 dissertações produzidas (SILVA, 1997). Em 2016, são cerca de 35 cursos de mestrado em todo o país e mais 20 de doutorado, com um crescimento vertiginoso nos últimos 10 anos.

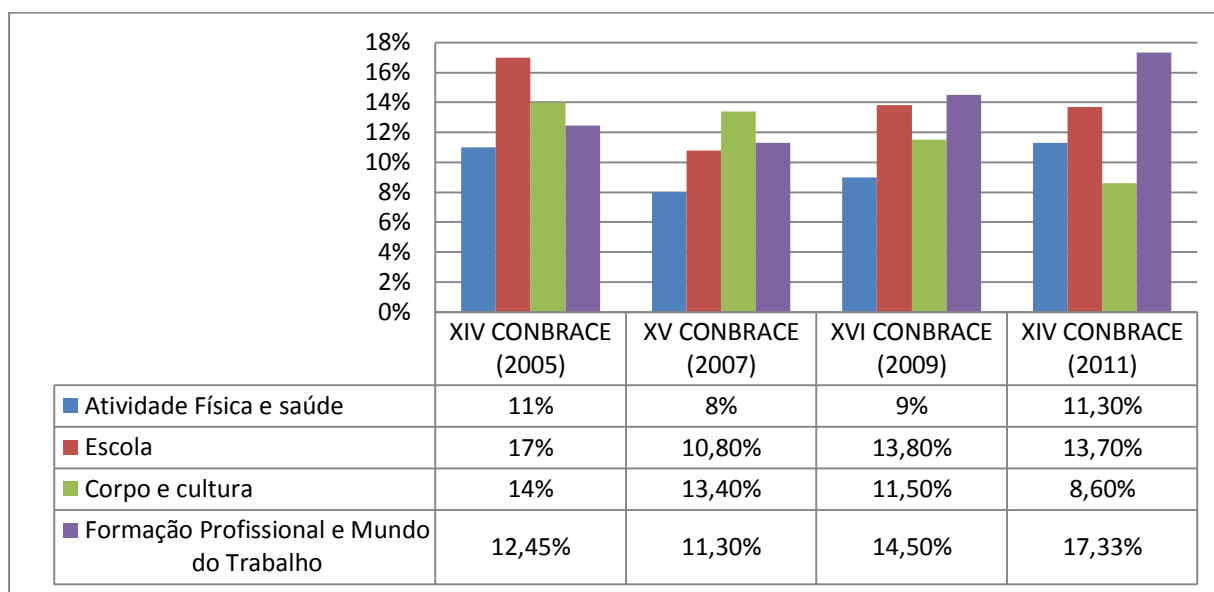
Quando falamos sobre o tema que analisamos neste trabalho, “Formação Profissional em Educação Física”, o estudo epistemológico se torna ainda mais fundamental, considerando o crescente interesse sobre o tema mesmo depois de mais de 10 anos de aprovação da Resolução 07/2004 que instituiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

¹ Neste trabalho, estamos considerando o termo “Formação Profissional em Educação Física” como sinônimo de formação de professores de educação física, um vez que defendemos a Licenciatura ampliada como única possibilidade de formação inicial na educação física. Utilizamos o termo “formação profissional” como uma opção metodológica que identifica a formação no nível universitário no Brasil.

Física.

Tomemos como referência a principal entidade científica de pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)². Acompanhando o histórico de trabalhos inscritos em seu evento nacional, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), podemos notar que, entre 2005 e 2011, o GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” aparece sempre entre os três que mais têm trabalhos inscritos e, com o passar dos anos, tem aumentado a proporção de participação no Congresso. Se no ano de 2005 o GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” era o 3º (terceiro) com mais trabalhos apresentados, no ano de 2011 este GTT foi o estava em primeiro lugar.

Gráfico 1 - GTT's com maior número de trabalhos apresentados no CONBRACE (2005-2011)



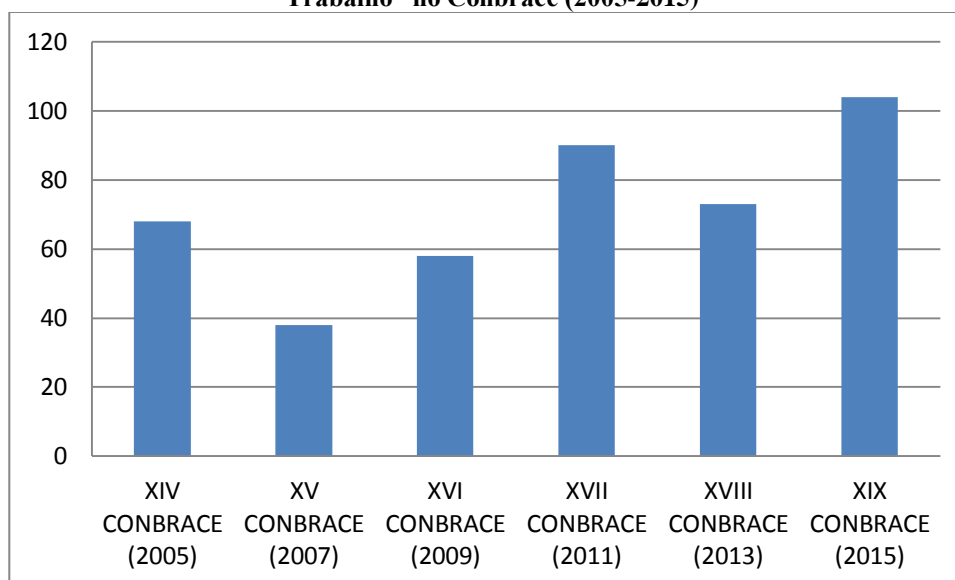
Fonte: Elaboração própria

Os dados dos Anais dos CONBRACE ainda demonstram que a quantidade de trabalhos apresentados no GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” não cresceu apenas

² O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT), liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. O seu evento científico nacional, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) é realizado a cada dois anos. Atualmente, o CBCE tem em funcionamento 13 GTT's: Atividade Física e Saúde; Comunicação e Mídia; Corpo e Cultura; Epistemologia; Escola; Formação Profissional e Mundo do Trabalho; Gênero; Inclusão e Diferença; Lazer e Sociedade; Memórias da Educação Física e Esporte; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Treinamento Esportivo.

proporcionalmente em relação ao total de trabalhos do evento, cresceu também em números absolutos e continua com um alto número de trabalhos, tendo alcançado um recorde em 2015.

Gráfico 2 - Número de trabalhos apresentados no GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” no Conbrace (2005-2015)



Fonte: Elaboração própria

Estes dados são significativos quando entendemos a importância do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, mas podem nos dizer muito mais quando consideramos a ciência tanto como uma produção social, determinada pelas condições institucionais e históricas da sociedade, quanto como um potencializador de transformações dessas mesmas condições. Por isso, afirmamos que é fundamental compreender que o debate científico sobre a formação profissional na Educação Física ocorre dentro de determinado contexto que, na Educação Física foi marcado, desde a aprovação das novas DCNEF, pela implementação de reformulações curriculares dos cursos de formação profissional em Educação Física.

No ano de 2014, completou 10 anos de aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNEF) através de um conflituoso processo. A aprovação da Resolução nº 07/04 ocorreu a partir de um forte embate teórico e político. Como expressão deste debate, temos a retomada das discussões sobre a revogação da Resolução nº 07/04, em 2015, através de diversas reuniões com representantes do Ministério da Educação tendo como ápice uma audiência no Conselho Nacional de Educação (CNE). Sabemos que estes conflitos são a expressão de interesses que se colocam em disputa pelos rumos da formação mais em

geral³ e especialmente no âmbito da formação de professores. Segundo Taffarel (2010), as disputas pelo rumo da formação se inserem em um quadro de disputa ainda mais amplo em que o sistema econômico em vigor realiza ajustes buscando manter-se. Entre estes ajustes, a política de desvalorização do trabalho e do trabalhador, através do rebaixamento da formação profissional é essencial. Por isso, a disputa pelos rumos da formação escolarizada é fundamental.

Segundo Kuenzer (1988), a “escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações” (KUENZER, 1988, p.33). Para os trabalhadores, a reivindicação de acesso à escola e à qualificação profissional é fundamental, compreendendo-a como local de acesso ao saber social, aonde podem acessar os conteúdos que os permitam conhecer de forma científica a realidade, sua prática, sua situação de classe e melhorarão suas condições de vida.

Os estudos têm demonstrado, e os trabalhadores têm afirmado que a desqualificação só interessa ao patronato, porquanto, através do esvaziamento do conteúdo do trabalho, transforma os operários em meros prolongamentos da máquina, facilmente substituíveis e isolados, o que dificulta a sua organização. Para os trabalhadores, a qualificação é uma forma de poder que tem potencial para determinar outras formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho, à medida que lhe permite compreender a ciência que seu trabalho incorpora, aumentando sua possibilidade de criação e participação das decisões sobre o processo produtivo e sua organização. Da mesma forma, a qualificação, por lhe conferir competência, aumenta seu poder de negociação (KUENZER, 1988, p.32).

Não podemos deixar de considerar também que a disputa pelos rumos da educação é também uma disputa por um projeto histórico⁴, por uma concepção de mundo, de ser humano, de sociedade. Neste contexto, é que analisamos a disputa pelos rumos da formação de

³ Nos primeiros 5 anos dos anos 2000, há a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Artes Visuais, Arquivologia, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Ciências Biológicas, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Dança, Design, Direito, Enfermagem, Engenharias, Estatística, Economia Doméstica, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras, Hotelaria, Matemática, Medicina Veterinária, Meteorologia, Museologia, Música, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Serviço Social, Secretariado Executivo, Teatro, Terapia Ocupacional, Técnicos Superiores, Turismo, Zootecnia.

⁴ “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e a partir delas, postula meios e fins” (FREITAS, 2009, p. 27).

professores, especialmente dos professores de educação física. Concordamos com Taffarel (1993) sobre a centralidade da busca de alternativas para problemática da formação do profissional do ensino, no Brasil, considerando o atual estágio do capitalismo. Para Libâneo (1990, p.54) a questão da formação docente é crucial por que tem relação com a construção de uma nova perspectiva de escola, a partir da tarefa coletiva de transformação da sociedade, onde o trabalho do professor, com suas múltiplas mediações, assume grande relevância. Para Santos Junior (2005, p.37), introdução de novos elementos e de novas problemáticas significativas a partir do Projeto de Mundialização da Educação é um dos elementos que impulsionam a retomada das discussões sobre a temática formação docente decorre, assim como o surgimento de novas propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teoria pedagógica que oriente o trabalho dos professores pautando possibilidades de construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

Acrescentamos ainda o papel fundamental que a produção científica realizada nos cursos *stricto sensu* tem assumido no Brasil. Ainda que tenha uma história recente, a pós-graduação no Brasil é responsável pela maior parte da produção científica no Brasil (FAPESP, 2010). O documento do V Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG) reconhece que é no interior do Sistema Nacional de Pós-graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 08). Para Silva (1997), os cursos de pós-graduação, *stricto-sensu*, se configuram na história como espaços privilegiados pelo sistema educacional brasileiro para o desenvolvimento da pesquisa científica. Assim, eles são produtores, em potencial, de conhecimentos científicos, necessitando de uma reflexão crítica sobre este mesmo conhecimento. Uma análise da produção científica sobre o tema formação profissional deve ser fundamental para compreendermos a fundo as problemáticas e possibilidades relacionadas à formação profissional, no mais geral, à formação docente, no específico, e à formação no campo da educação física, falando no mais particular.

Diante destes elementos é que justificamos a necessidade de um balanço epistemológico sobre a temática “formação profissional em Educação Física”, na perspectiva da produção do conhecimento. Compreendendo que os indicadores quantitativos não são suficientes para uma caracterização mais consistente da área, também são necessários indicadores de qualidade que identifiquem problemáticas abordadas, formas diversas de elaboração das respostas para essas problemáticas, fundamentações teórico-metodológicas

utilizadas.

Partimos das contribuições dos estudos relacionados à epistemologia da Educação Física, e da problemática relacionada à formação profissional na área da Educação Física, e questionamos:

1. Qual o volume de produção de dissertações e teses que problematizam a “Formação Profissional em Educação Física”?
2. Quais as principais abordagens teórico-metodológicas identificadas na produção do conhecimento em “Formação Profissional em Educação Física”?
3. Em quais Programas de Pós-Graduação são realizadas as pesquisas em “Formação Profissional em Educação Física”?
4. Em quais IES se encontram as principais referências na pesquisa em “Formação Profissional em Educação Física”?
5. Qual perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa em “Formação Profissional em Educação Física” (orientadores e autores)?
6. Quais as temáticas privilegiadas nas pesquisas em “Formação Profissional em Educação Física”?
7. Quais as proposições referentes à dupla diplomação nas pesquisas em “Formação Profissional em Educação Física”?
8. Quais os principais resultados apontados nesses estudos e as possibilidades para a formação profissional em educação física?

Com base nessas questões podemos enunciar a seguinte pergunta síntese:

Quais as possibilidades pedagógicas, sociais e políticas desenvolvidas na produção do conhecimento em “formação profissional na educação física” para a superação dos conflitos, de ordem epistemológica e política, da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física?

No intuito de responder a questão central deste estudo elaboramos como **objetivo**

geral: Sistematizar e analisar, a partir da identificação das características gerais da produção do conhecimento em “formação profissional na educação física”, as propostas pedagógicas, sociais e políticas para superação dos conflitos – tanto de ordem epistemológica como políticos - da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física.

E mais especificamente, objetivamos:

- Identificar as principais categorias que delimitam e definem a problemática da “Formação Profissional em Educação Física”.
- Analisar, nas pesquisas produzidas em “Formação Profissional em Educação Física”, as especificidades, os quadros teóricos e abordagens teórico-metodológicas predominantes, utilizando ferramentas da epistemologia e da filosofia da ciência;
- Identificar quais as principais proposições sobre a aprovação das Resoluções 03/87, 01/02, 02/02 e 07/04 na produção científica.
- Identificar parâmetros teórico-metodológicos que possam contribuir a reconceptualização⁵ dos currículos de formação profissional em Educação Física.

Nossas hipóteses foram assim formuladas:

- 1) “Formação profissional em educação física” é um tema que tem crescido na produção científica brasileira. Sua produção foi impulsionada pelas discussões sobre o objeto de estudo da educação física, na década de 1980, mas também surge como problematização a partir da aprovação das diretrizes que orientam a formação da área: Resoluções nº 03/87, 01/02, 02/02 e 04/04;
- 2) Ao contrário da tradição da pesquisa em educação física que tem pautado suas pesquisas em uma base idealista, a pesquisa em “Formação profissional em educação física” tem se pautado em abordagens teórico- metodológicas ligadas à perspectiva crítica que começa a ser impulsionada em São Paulo na década de 1990, se fortalece na década seguinte na Bahia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.
- 3) As principais questões abordadas nas pesquisas dizem respeito a adaptação dos currículos à legislação e às suas relações com o mundo do trabalho.

⁵ A partir de estudos anteriores (PINHO, 2011), apontamos que uma mudança do conceito do currículo não corresponde às necessidades colocadas neste campo de estudo, é fundamental uma mudança de concepção de currículo.

- 4) Se a produção científica em “Formação profissional em Educação Física” seguir tendências de Sá (2009), Ávila (2008), Albuquerque (2011), apresenta antíteses a partir das quais é possível identificar contribuições significativas acerca da necessidade e possibilidade de revogação da Resolução nº 07/04 e a aprovação de uma legislação com uma diplomação unificada em Licenciatura ampliada, pautada nas necessidades históricas ligadas ao campo da cultura corporal e comprometida com a transformação da realidade social, e a tarefa de construir a educação dos trabalhadores fundamentada no processo de transição a outro modo de produção.

Para sistematizar as sobre as proposições relacionadas à diplomação na educação física nas pesquisas sobre as DCNEF, compreendemos que é necessário mais do que o resgate dos posicionamentos e conclusões das pesquisas localizadas. É necessário desvendá-las através das leis que se expressam no mundo exterior e são refletidas na mente humana. Para tal, nos apoiamos nos pares de categorias do método dialético **realidade-possibilidades** e **necessário contingente** para analisar e sistematizar as conclusões e/ou proposições das pesquisas que tratam especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física. Compreendemos que, através da dialética, podemos avançar para além da simples análise das transformações sociais.

Com base nas análises realizadas, a tese defendida é que há indicadores nas teses e dissertações que pesquisam “Formação profissional em Educação Física” apontando para a revogação das Diretrizes Curriculares da Educação Física. Estes indicadores se pautam na realidade e nas necessidades históricas da área, e da formação de professores, para a superação da divisão da dupla diplomação na educação física e a unificação na formação em licenciatura. São proposições comprometidas com um projeto de formação do trabalhador em Educação Física (e dos trabalhadores em geral) qualitativamente superior, omnilateral, que atenda, efetivamente, às demandas e reivindicações históricas da classe trabalhadora.

Consideramos que é possível que a formação profissional em educação física, em todos os campos da cultura corporal, possa contribuir mais profundamente com o processo de transição da atual forma de organização da vida, que se sobrepõe os progressos realizados pela humanidade, em nome da sobrevivência do capitalismo, através de um projeto de formação do trabalhador em Educação Física (e dos trabalhadores em geral) qualitativamente superior, omnilateral, que atenda, efetivamente, às demandas e reivindicações históricas da classe trabalhadora.

Neste sentido, no **primeiro capítulo** trazemos elementos conjunturais com a finalidade de situar a problemática da pesquisa a partir do embate no plano mais geral da sociedade e no plano mais específico na constituição do conhecimento científico como força produtiva (SOBRAL, 1986). Buscamos estabelecer as relações entre conhecimento científico e as relações sociais de produção. Nosso objetivo, neste capítulo, foi estabelecer os nexos e contradições no estágio de desenvolvimento do modo de produzir a vida, para compreender nosso objeto científico. Compreendemos o conhecimento científico como força produtiva (Sobral, 1986) e que esta é subordinada às relações sociais do modo de produção da vida, que na atualidade é o capitalista.

No **segundo capítulo**, destacamos elementos da criação da graduação e pós-graduação em educação física no Brasil, dentro do contexto do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Para tanto, procuramos levantar aspectos referentes às políticas de pesquisa e pós-graduação buscando compreender o contexto no qual foram realizadas as pesquisas fruto de nossa análise.

A compreensão das disputas pelos rumos da formação de professores, e particularmente dos professores de educação física e suas relações com o mundo do trabalho é fundamental para interpretação dos resultados da coleta de dados. Por isso, no **terceiro capítulo**, apresentamos um panorama histórico da legislação que regulamenta a formação de professores de educação física no Brasil.

No **terceiro capítulo**, buscamos caracterizar o tipo de pesquisa intitulado “pesquisa da pesquisa”. Para tal, apresentamos os antecedentes históricos da análise epistemológica na educação física, destacamos alguns dos autores e pesquisas que mais influenciaram este campo de estudos na área e o quadro da produção científica na pós-graduação em Educação Física nos últimos anos. Neste capítulo, também devemos apresentar os procedimentos de pesquisa e o instrumental utilizado nesta pesquisa, sob uma perspectiva histórico-filosófica.

No **quinto capítulo**, explicitamos as características e tendências gerais das teses e dissertações em Formação Profissional na Educação Física (FPEF) analisadas, a partir dos seguintes aspectos: identificação dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física que pesquisam sobre o tema; número de pesquisas financiadas; principais agências financiadoras; temáticas, e bases teóricas privilegiadas; fontes de pesquisas e metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados) mais utilizadas. Apresentaremos os principais elementos que caracterizam a produção científica analisada.

No **sexto capítulo**, analisamos as características principais e as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre DCNEF, considerando as lutas pela definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física.

Para apresentar as proposições sobre a dupla diplomação na educação física, no **sétimo capítulo**, nos apoiamos nos pares de categorias necessário-contingente e realidade-possibilidade. O objetivo deste capítulo foi apresentar a expressão mais singular do que foi investigado nas 451 pesquisas localizadas. Realizamos uma decomposição do todo, mas não no sentido de deixar alguma das partes como segundo plano ou secundário, mas compreendendo a decomposição do todo como um elemento necessário a análise das partes com relação a esse todo.

Por último, nas **considerações finais**, após os esforços de análise e de síntese pretendemos destacar os resultados, indicar possíveis propostas e limites desta pesquisa.

CAPÍTULO I - PRODUÇÃO DA VIDA E DO CONHECIMENTO: BASES HISTÓRICO-FILOSÓFICAS

A apreensão dos elementos que caracterizam o modo de vida atual e seus nexos com a produção do conhecimento científico é fundamental para situar nosso problema de pesquisa. Neste capítulo, apresentamos os elementos que permitem afirmar que o conhecimento científico atua como força produtiva (Sobral, 1986) e que, como força produtiva, é subordinado às relações sociais do modo de produção da vida, que na atualidade é o capitalista.

Para realizar esta pesquisa, partimos da premissa de que o primeiro pressuposto da história humana é, evidentemente, a existência de indivíduos humanos vivos. Quando falamos em existência, falamos das condições de viver para poder fazer história. Para estar vivo, o ser humano, necessita, sobretudo, comer, beber, habitar, vestir. Portanto, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer as necessidades de produção da própria vida material. Este ato histórico é uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado cotidianamente para, pelo menos, manter o ser humano vivo. (MARX; ENGELS, 2009).

Para produzir sua existência, o ser humano se relaciona com a natureza, e ao contrário dos outros animais, ele a modifica e a transforma de acordo com seus interesses e necessidades. Ao transformá-la, ele também se transforma e assim se humaniza. Esta é uma atividade consciente e é denominada trabalho. Através dele é que o homo sapiens se torna ser humano. Por isso, podemos dizer que o ser humano não nasce humano, ele se torna humano através do trabalho. Não é apenas sua constituição biofísica que o determina como humano, é sua capacidade de produzir de maneira universal: ele pode produzir de acordo com o padrão de todas as espécies e outros animais, não só a partir de sua própria espécie (MARX, 1983).

O trabalho é um processo de que participam o ser humano e a natureza, processo em que o ser humano em sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu próprio intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça, mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2006, p. 211).

Assim, podemos pressupor o trabalho como uma ação eminentemente e essencialmente humana. Através dele, o ser humano desenvolve as potencialidades da natureza para a satisfação de suas necessidades. É uma ação para além da ação instintiva de outros animais, é uma ação intencional.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. [...] Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade. (MARX, 2006, p. 211-212).

O trabalho também é forma de geração e acumulação de conhecimentos para o ser humano. A história humana se constituiu porque os conhecimentos produzidos através do trabalho não tiveram que ser constantemente reinventados. Além do trabalho, o ser humano estabeleceu formas de acúmulo, armazenamento e transmissão do conhecimento. Desta forma é que o ser humano foi progredindo na história. Uma vez transformada a natureza, não é necessário reinventar conhecimentos já acumulados, apenas armazená-los e transmiti-los, e a partir deles criar novos conhecimentos, geração após geração. Assim, os avanços são otimizados e a sociedade não corre o risco de perder seu patrimônio cultural (SAVIANI, 2008, p.11-15). A transmissão do conhecimento acumulado na história ao maior número de pessoas possíveis é o que permite uma produção da existência mais digna e melhor. Obviamente, isso não ocorre de modo automático. Segundo Alves (2016), isso se faz em ato contínuo de ação sobre a natureza, até ocorrer a divisão social do trabalho que permite uma complexificação e especialização do trabalho que por sua vez nos leva a possibilidades de elaboração de conhecimentos cada vez mais complexos e elaborados.

Neste sentido, podemos dizer que o conhecimento pode ser compreendido como força produtiva, compreendendo força produtiva como elemento que garante a vida humana, assim como a força de trabalho, a ciência e a terra (MARX, 2006). Segundo Santos Junior (2005), o nexos entre produção da existência – questão da totalidade - e produção do conhecimento – questão da especificidade – ocorre por quatro fatores:

- Do conhecimento, como uma das principais forças produtivas do século XXI, favorece o desenvolvimento social, científico e tecnológico, assim como a arte e Educação;
- Pela relação dialética na qual o progresso científico pode possibilitar melhores condições de existência e vice-versa, pois o mundo real está relacionado ao mundo das ideias;
- Pela produção do conhecimento parte do modo como se produz a existência, e responde às questões postas pela realidade;
- Pela relação de contradição na qual o domínio e apropriação de conhecimentos

justificam e é a manifestação de desigualdades sociais.

Assim, podemos afirmar que a produção de conhecimentos e a ciência surgem como resposta a questões próprias das condições de existência humana, influenciando e sendo influenciada pelo avanço das forças produtivas já que também é uma delas. Para Andery (2003), o próprio avanço do capitalismo só foi possível por que esteve apoiado na solução dos problemas da humanidade a partir da ciência: “[...] o desenvolvimento do capitalismo foi determinando uma forte inter-relação entre a ciência e a produção, pois ambas cresceram juntas e se influenciaram mutuamente” (ANDERY, et al, 2003, p.291)

Para Marx (1974) as forças produtivas são subordinadas às forças dominantes das relações sociais de produção. Neste estudo, compreendemos o conhecimento científico a partir das relações sociais do modo de produção da vida, que na atualidade é capitalismo. Isso significa compreender que a produção do conhecimento está subordinada aos interesses do capital⁶. Mas, esta não é uma relação harmônica. Ao contrário. No atual estágio do capitalismo, o imperialismo, onde o capitalismo se aprofunda em sua crise estrutural, o que vemos é a destruição das forças produtivas através da super-exploração do trabalho e do trabalhador. Esta situação aponta para a exaustão do atual modo de produção, uma vez que ele vive diante de duas profundas contradições: 1. O Capital não existe sem o desenvolvimento das forças produtivas, porém, o imperialismo estabelece uma fase de destruição das mesmas e; 2. Quanto mais riqueza maior a pobreza.

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas as finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios de nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2009, p.17).

As condições de vida da maior parte da população mundial confirmam esta tese. Ainda que o ser humano tenha produzido conhecimentos para visitar outros planetas, ainda há centenas mortes de crianças no mundo por falta de alimento. Mais de 1 bilhão de pessoas passam fome, atualmente. A fome mata uma criança a cada cinco segundos no mundo, no

⁶ A forma capital, uma relação social, tem seu início na circulação de mercadorias, ainda no século XVI: o mercado mundial e o comércio dão início à primeira forma em que surge o capital, mas “Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta é única condição histórica determina um período da história da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social” (MARX, 2006, p. 200). De acordo com Bottomore (1997, p. 82): “Capital é uma relação social coercitiva que aparece como coisa, seja essa coisa mercadoria ou dinheiro, e, na sua forma dinheiro, compreende a mais-valia não paga acumulada do passado e apropriada pela classe capitalista no presente. É, assim, a relação dominante na sociedade capitalista”.

entanto, já foi comprovado que existem alimentos disponíveis para alimentar toda a população mundial. Quando sabemos que 85% dos alimentos no mundo são controlados por 10 empresas, facilmente se conclui que a especulação financeira é a principal causa da alta dos alimentos. As empresas que monopolizam a produção de alimentos é quem decidem quem vai comer ou quem vai morrer de fome (COUTINHO JUNIOR, 2013).

Nem mesmo nos países que gerenciam o imperialismo – especialmente os Estados Unidos – tem conseguido assegurar o mínimo necessário à sobrevivência dos trabalhadores em suas nações. Após o esgotamento do *Welfare State* – Estado de Bem-Estar Social – e do modelo Fordista/Taylorista de produção, que foram implantados a partir da crise de superprodução de 1929, a crise estrutural apenas aprofundou-se. Nem mesmo os ajustes do chamado neoliberalismo⁷ foram capazes de tirar o capitalismo de sua crise, afinal, na prática, ele é apenas a expressão do imperialismo, a atual fase do capitalismo. Segundo Alves (2016):

O neoliberalismo, tanto no campo econômico quanto no campo político, tem suas principais premissas apresentadas por Hayek (1990). Seu livro, lançado em 1944, ganhou o prêmio Nobel de Economia em 1974. A obra defende, fundamentalmente, a liberdade do mercado – livre circulação do capital – frente a qualquer tipo de intervenção estatal e denominou de “caminho da servidão” o percurso da perda de liberdade, pois a liberdade pessoal e política, para Hayek, só poderia ser atingida com o fim da intervenção estatal e a implantação do livre mercado. Neste sentido, o neoliberalismo pauta-se, sobretudo, na defesa irrestrita da liberdade individual, como consequência da liberdade do mercado – livre circulação do capital – frente a qualquer tipo de intervenção estatal. O neoliberalismo é nada menos do que a ideologia hegemônica e dominante na atualidade, sendo uma expressão ideológica do capitalismo em sua fase imperialista. (ALVES, 2016, p.29)

Dados da realidade comprovam que as políticas implementadas pela agenda neoliberal não aliviaram a crise estrutural do sistema capitalista. Na primeira década dos anos 2000, vimos explodir a “bolha imobiliária” dos Estados Unidos da América (EUA). Mundialmente, esta crise ficou conhecida como “crise do *subprime*”, nome dado ao crédito de risco do setor imobiliário dos EUA e acabou atingindo diretamente o setor produtivo e financeiro em escala mundial. Fato que corrobora com a tese de Lênin (2007) sobre o atual estágio do capitalismo: o imperialismo⁸.

⁷ Este termo refere-se a uma série de preceitos elaborados a partir do Consenso de Washington, que ocorreu em 1989, na cidade de Washington/EUA, onde os países do primeiro mundo definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado (SAVIANI, 2011).

⁸ De acordo com Lênin (2007), são características do imperialismo: “1) a concentração da produção e do capital atingiu um grau tão alto de desenvolvimento que origina os monopólios, que passam a desempenhar um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial leva o surgimento, baseado neste “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais adquire uma importância cada vez maior em relação a exportação de mercadorias; 4) formam-se associações internacionais de capitalistas

Já na segunda metade dos anos 2000, precisamente em 2007, quase dois milhões de pessoas nos EUA não conseguiram pagar o financiamento de seus imóveis e perderam suas casas. Com tanta inadimplência, causada pelas altas taxas de juros e endividamento, os bancos e as seguradoras quebraram, assim como os especuladores que haviam comprado dívidas dos créditos hipotecários e que lucravam com a supervalorização dos imóveis. O Estado teve que intervir para salvar os bancos. O que comprova que o capitalismo não sustenta nem sua própria cartilha. Outro elemento demonstra o acirramento das tensões nos Estados Unidos: o alto número de assassinatos de negros pela polícia. Desde 2014, foram pelo menos 7 extermínios de negros com repercussão mundial (DEUTSCHE WELLE, 13 nov. 2016). Mais de 60 anos depois do início do Movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos⁹, dois terços dos jovens negros e 40% dos jovens hispânicos dos Estados Unidos dizem que eles ou alguém a quem conhecem pessoalmente sofreram violência ou perseguição da parte da polícia. Os casos têm gerado protestos cada dia maiores, alguns deles com conflito armado entre polícia e manifestantes (FOLHA DE SÃO PAULO, 03 de nov. 2016).

Outro exemplo de degeneração do sistema capitalista é a situação de nações como Grécia e Espanha, que continuam batendo recordes de desemprego. Na Grécia, mesmo aplicando uma política de austeridade imposta pela chamada troika, a crise se aprofunda. O Banco Central Europeu, Comissão Europeia e Fundo Monetário de direitos civis básicos Internacional emprestaram mais de 250 bilhões de euros para o Estado grego, mas impuseram uma série de medidas como o congelamento de salários, aumento de impostos e privatizações. Hoje, mais de 5 anos depois, a Grécia tem o maior índice de desempregados da Europa, com 25% para a população em geral, e entre os jovens é muito mais alta. Metade daqueles com menos de 25 anos está desempregada. Em algumas regiões do leste do país, esta taxa ultrapassa 60%.¹⁰ Na Espanha, desde o início da crise, em 2008 até 2013, o desemprego aumentou em 4

monopolistas, que partilham o mundo entre si; e 5) é completada a partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas importantes” (LÊNIN, 2007, p.104). Reconhecemos que Lênin desenvolveu esta caracterização do imperialismo como fase superior do capitalismo no início do século XX, quando a financeirização do capital ainda não era predominante e consolidada.

⁹ Oficialmente, se considera como marco inicial deste movimento a atitude da costureira negra Rosa Parks (“A Mãe dos Direitos Civis”) que entrou num ônibus de volta para casa após um dia de trabalho e sentou-se nos bancos da frente do ônibus, local proibido aos negros pelas leis segregacionistas do Alabama. Este fato ocorreu em Montgomery, estado do Alabama, em 1 de dezembro de 1955, e deu início a uma série de movimentações para conquista de direitos civis básicos, ainda negados ao povo negro nos EUA, como voto, acesso a locais públicos, escolas multirraciais. A partir destas mobilizações que surgem organizações negras de luta como Partido dos Panteras Negras. Para mais informações, Arsenault, Raymond *Freedom Riders: 1961 and the Struggle for Racial Justice*. New York: Oxford, 2006. Malcolm X (com Alex Haley). *The Autobiography of Malcolm X*. New York: Random House, 1965.

¹⁰ Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150716_situacao_grecia_rb/ Lucy Rodgers e Nassos Stylianou

milhões de pessoas, atingindo 27,16% da população. Este país conta ainda hoje com uma taxa de 54,7% de jovens de 16 a 24 anos desempregados. Uma das características da atual fase do capitalismo é sua escala global, no que Melo (2004) denomina “mundialização do capital” em oposição ao termo “globalização”, vemos situações ainda piores na Ásia, África e América Latina.

Outro dado da realidade que comprova a decadência do capitalismo é a quantidade de conflitos bélicos que aumentam ano após ano. Nos últimos cinco anos, pelo menos 15 conflitos bélicos se iniciaram ou foram retomados: oito na África, três no Oriente Médio, um na Europa, e três na Ásia gerando um número de refugiados recorde na história. Conforme o relatório "Tendências Globais", do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), o deslocamento global provocado por guerras, conflitos e perseguições atingiu 59,5 milhões de pessoas no final do ano de 2014 – contra 51,2 milhões registrados em 2013. Há dez anos, o número era de 37,5 milhões. Metade dos refugiados no mundo são crianças e jovens de até 18 anos. São 19,5 milhões de refugiados menores de idade em todo mundo, além de 38,2 milhões dentro de seus próprios países e 1,8 milhão de requerentes de asilo (DEUTSCHE WELLE, 17 de dez. 2015).

No Brasil, a crise econômica mundial teve consequências que a mídia buscou revestir de crise política, mas não podemos perder de vista que ela faz parte do contexto da crise estrutural do capitalismo. Segundo Florestan Fernandes (1981), na América Latina, portanto também no Brasil, a lógica de desenvolvimento do capitalismo estruturou-se através da objetivação do capitalismo dependente, uma vez que as superpotências capitalistas necessitavam de um mercado dependente para se desenvolverem.

A dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo. Ainda aqui são os momentos de crise e de transição que se revelam melhor a natureza do processo. Quando se dá a eclosão do mercado moderno, a revolução comercial ou a revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins. Não que se considerem incapazes de “montar o jogo”: pensam que usando tal método tornam o processo mais “lucrativo”, “rápido” e “seguro”. Privilegiam, assim, as vantagens relativas do polo dinâmico mais forte, porque “jogam nelas” e pretendem realizar-se através delas. (FERNANDES, 1981, p. 54)

Ou seja, nossa condição de submissão e dependência às superpotências foi e é condição primordial para o processo de reprodução do capital (ALVES, 2016). Essa situação se

expressa das mais diversas formas, como na desigualdade social profunda. No Brasil, um em cada dez brasileiros vive abaixo da linha da pobreza extrema, isso equivale a 16,2 milhões de pessoas. A concentração de renda é assustadora e só aumenta: 0,01% da população brasileira detêm cerca de 10% da renda bruta das famílias brasileiras. Dados da Receita Federal revelam que quem ganha mais paga menos impostos, proporcionalmente à sua renda. Ou seja, a tributação é mais pesada nas faixas de menor rendimento, o que aprofunda o fosso entre os que são miseráveis e aqueles que controlam o dinheiro no Brasil (BRASIL, 2015).

Além da pobreza no Brasil, o aprofundamento do racismo institucional, por exemplo, demonstra o caráter de destruição das forças produtivas pelo próprio capital. Estamos em um país que a classe trabalhadora é essencialmente negra. Segundo o IBGE (2014), na parcela do 1% mais ricos no Brasil, 79% eram brancos. Enquanto que entre os 10% mais pobres, 76% são negros. Esse número indica que três em cada quatro pessoas que estão na parcela dos 10% mais pobres do país são negras. Em um país, onde a classe trabalhadora é negra, é revelador que número de assassinatos pela polícia da população preta e parda aumente cada dia mais. Segundo dados da 9ª edição do Anuário de Segurança Pública (2016), em 2015, foram assassinadas cerca de 58.467 pessoas no país. É uma média de 160 por dia. Em 2014, em nenhum país do mundo, sem guerra declarada, mais seres humanos mataram outros seres humanos do que no Brasil. Segundo pesquisa do Gevac (Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos) da UFSCar, a mortalidade de negros é pelo menos três vezes maior que a de brancos. Mesmo em estados que a população negra é proporcionalmente menor, a violência contra negros é proporcionalmente maior. Em São Paulo, em que a população negra é de 30%, do total de mortos pela polícia, 63% são negros. São dados que revelam uma política de extermínio de negros, portanto da classe trabalhadora em nosso país.

No momento atual, após mais de 13 anos de governos petistas no Brasil, os quais foram eleitos com uma grande base social e uma expectativa de rompimento com a lógica anterior, o que vemos é que houve avanços significativos no plano social. Entretanto, concordamos com a análise de Frigotto (2013):

As diferenças com o governo de Fernando Henrique Cardoso se dão na ampliação das políticas e programas de transferência de renda, mas não de distribuição de renda e expansão de instituições de ensino público e maiores investimentos na área social. Trata-se de mudanças que alteram a realidade, mas conservando o *status quo*. (FRIGOTTO, 2013, p.14).

É nesse contexto de crise estrutural do capitalismo que o domínio do conhecimento

científico é reafirmado como fator primordial para a acumulação do capital. Assim como outras forças produtivas, o conhecimento é convertido em mercadoria na sociedade capitalista. O conhecimento se tornou uma mercadoria com a divisão social do trabalho e desenvolvimento do capitalismo e, assim, um fator que mede a capacidade de produzir riqueza de um país. Não podemos esquecer que a riqueza da sociedade, na qual vigora o modo de produção capitalista, provem do grande acúmulo de mercadorias (MARX, 2013). O conhecimento científico, como mercadoria:

[...] é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por sua propriedade satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estomago ou da fantasia, não importa como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, ou indiretamente, como meio de produção. Cada coisa útil, como ferro, papel etc. pode ser considerado sob duplo aspecto, segundo qualidade e quantidade cada um desse objeto é um conjunto de muitas propriedades e de poder ser útil de diferentes modos. Constituem fatos históricos as descobertas de diferentes modos, das diversas maneiras de usar coisas, e a invenção das medidas, socialmente aceitas, para quantificar as coisas úteis. A variedade dos padrões de medidas das mercadorias decorre das naturezas diversas dos objetos a medir e também de convenção (MARX, 2013, p. 57).

Santos Júnior (2005) defende que o conhecimento adquire força produtiva na atualidade, mesmo no sistema público de ensino. Para o autor, o conhecimento passou a ser utilizado, mais do que em qualquer momento da história da humanidade, como força produtiva, mesmo com um processo de desmonte do sistema público de ensino nos países da América Latina. Nesse sentido, Silva (1991, p. 223) aponta que “O conhecimento tem sido incorporado pelo capital como uma força produtiva, além de desenvolvido e manipulado como um de seus principais elementos no processo de valorização e acumulação [...]”. Taffarel (1993, p. 91) corrobora ao apontar que a produção de conhecimentos possibilita uma maior acumulação de riqueza, em que a ciência e a tecnologia “são reconhecidas como forças produtivas, porque sua incorporação no processo produtivo aumenta a produtividade do trabalho, produz mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que a perpetuam.”. Para Sobral (1986), o conhecimento, no capitalismo, pode adquirir força produtiva, política e ideológica. O conhecimento científico adquire força produtiva quando é incorporado aos processos produtivos, aumentando a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam. Quando atua de forma contrária, o conhecimento científico também pode, contraditoriamente, adquirir força destrutiva. Já como força ideológica, ele atua quando é submetido aos interesses da classe dominante, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativos (Sobral, 1986, p. 287-305).

Entretanto, neste momento precisamos diferenciar que não estamos entre aqueles que defendem que findamos a *sociedade de classes* e estamos em uma *sociedade do conhecimento*¹¹. Concordamos com Duarte (2003) que considera a chamada “sociedade do conhecimento” como uma ideologia produzida pelo capitalismo. O autor apresenta cinco ilusões da sociedade do conhecimento: a) a acessibilidade do conhecimento; b) a capacidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos; c) o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos; d) os conhecimentos têm todos o mesmo valor não havendo hierarquias quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social; e e) o apelo à consciência dos indivíduos por meio dos bons exemplos dados por outros ou por comunidades constitui o caminho para a superação dos problemas da humanidade. Reforçamos que a função de uma ilusão num contexto de disputa pelos rumos da sociedade é enfraquecer as críticas ao capitalismo e transformar a luta pela transformação social em uma luta por questões “mais atuais” e pontuais, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2003).

Assim, reafirmamos que a transubstanciação do conhecimento científico em mercadoria faz parte da lógica de tentativa de sobrevivência do modelo econômico atual. Não podemos perder de vista que as forças produtivas estão subordinadas às forças dominantes das relações sociais de produção, assim o conhecimento científico apropriado pelo capital como mercadoria contribui diretamente para sua reprodução. Diante disso, obviamente, a produção científica, a sua apropriação e popularização foram convertidas em privilégio, especialmente em áreas como a educação física:

[...] a produção de pesquisas que poucos professores do Ensino Superior têm capacidade de converter em conhecimento aplicável e que os professores de Educação Física que estão no dia-a-dia junto aos alunos [...] com mais dificuldades ainda terão acesso e as utilizarão em sua prática profissional. Demonstrando claramente que esses programas mantêm a ideia de alta cultura *versus* cultura de massas, como se essas fossem ou mesmo pudessem ser excludentes. (MOREIRA, 2004, p. 290).

¹¹ O americano Robert Lane (1966) foi o primeiro teórico a apresentar a concepção de sociedade do conhecimento estabelecendo um fundamento epistemológico. A expressão “sociedade do conhecimento” assume, de acordo com Ferreti (2008), vários significados, conforme a conveniência dos que a utilizam e, também, pelo caráter polissêmico do termo conhecimento. Todavia, é possível identificar algumas expressões mais frequentes: sociedade instruída (LANE, 1966), sociedade da informação (DELORS, 2000), cidade científica (BELL, 1973), cidade educativa (FAURE, 1974), sociedade do conhecimento (BELL, 1973; DRUCKER, 1976), sociedade informacional (CASTELLS, 2000; LOJKINE, 2002).

Cientes da importância e reconhecimento da produção do conhecimento para a história da humanidade, avaliamos que é fundamental a apropriação dos seus processos de produção para o desvelamento dos modos de controle do desenvolvimento das forças produtivas. Kopnin (1978) destaca que a necessidade de reflexão sobre estes processos está na própria contradição existente entre as potenciais possibilidades que os resultados da ciência oferecem no sentido de servir ao ser humano e ao fato de também não se pode negar o uso de seus resultados em detrimento da humanidade.

Diante do que foi exposto, apontamos que a apropriação do conhecimento produzido pode explicar os avanços e limites das forças produtivas e das relações de produção, dando um retorno crítico e pontuado sobre as complexidades do modo de produção, pode abrir os olhos diante da ideologia imposta pelos detentores das forças produtivas. Acrescentamos ainda que o acúmulo de sínteses explicativas somado aos dados quantitativos da produção possibilita uma visão mais abrangente da realidade e é de fundamental importância, já que favorece o reconhecimento de problemáticas significativas ainda não estudadas.

Assim, neste primeiro momento, fizemos o exercício de nos atentar para as relações em uma perspectiva dialética do modo de produção capitalista. Reconhecemos a necessidade de estabelecer os nexos e contradições no estágio de desenvolvimento do modo de produzir a vida, para compreender nosso objeto científico. Considerando os elementos aqui apresentados, no próximo capítulo, trazemos dados do ensino superior e o sistema de pós-graduação no Brasil.

CAPÍTULO II – ENSINO SUPERIOR E O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A problemática particular da produção científica em Educação Física no Brasil está ligada ao desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país, e também de outras áreas afins. Nesse sentido, é pertinente localizar o desenvolvimento da pesquisa na Educação Física no contexto histórico de surgimento da instituição universitária, das políticas nacionais de ciência e tecnologia e nas trajetórias comuns com a pesquisa científica no país. Isto por que, na pesquisa em Educação Física incidem, tanto fatores relacionados com as políticas implementadas pelas várias agências nacionais (Planos Nacionais de Pós-Graduação, por exemplo) como pela evolução dos paradigmas científicos dominantes nos programas de pesquisa da própria área, além das influências das tendências científicas em áreas com produção mais consolidada (CHAVES, 2005).

Neste tópico, pretendemos, portanto, estabelecer os nexos necessários entre o lógico e o histórico. Tal opção metodológica se assenta na compreensão de que o conhecimento sobre a realidade possibilita ao ser humano o reconhecimento de que o mundo é cognoscível e determinado pelo seu conjunto. Para tal, devemos considerar o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção do modo de produção capitalista como pressuposto da produção científica na pós-graduação. Segundo Kopnin (1978), a correlação entre o histórico e o lógico permite ao pesquisador apreender no movimento do pensamento a verdade objetiva do fenômeno pelo processo de abstração do real. Para o autor, o histórico é o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto no pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo. O pensamento visa a reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história. A lógica do movimento do pensamento tem como umas de suas leis principais a ascensão do simples ao complexo, do inferior para o superior, e esse movimento do pensamento expressa a lei do desenvolvimento do fenômeno do mundo objetivo. A lógica fornece a forma de desenvolvimento em aspecto puro, que, literalmente, em sua pureza, não se realiza em nenhum processo histórico. No entanto a forma lógica de desenvolvimento reflete o processo histórico, daí ser ela necessária para interpretá-lo (KOPNIN, 1978, p. 183-184). Nesta pesquisa, não pretendemos apenas analisar os dados

coletados logicamente. Propomos estabelecer a relação entre o que determina externa e internamente a produção do conhecimento, estabelecendo os nexos entre os fatos que geram a produção do conhecimento e a produção em si.

Para Frigotto (2008), é no conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço que se a materialidade histórica da produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes. Para Silva (1990), o contexto mais abrangente que envolve os problemas sócio- econômicos da realidade brasileira mediatizam, em última instância, a produção das pesquisas. Não podemos esquecer que o campo científico¹² também é espaço de disputa pela hegemonia evidente na própria história da universidade brasileira e na relação entre intelectuais e política, inclusive com a participação da universidade em momentos decisivos da história política brasileira, fato que não deixa de ter relação com a produção científica em si (BITTAR, 2009).

Assim, defendemos que para a compreensão da produção do conhecimento em educação física, é fundamental sua localização no panorama mais geral de produção do conhecimento. A realidade da produção do conhecimento na educação física é parte de uma totalidade concreta (KOSIK, 1979). Assim, nossa intenção é buscar os nexos e o movimento para entender, a partir do processo contraditório do modo como homens produzem a existência, como as ideias de um tempo estão diretamente ligadas as condições materiais. Disso podemos presumir que a produção do conhecimento não está diretamente ligada à vontade dos pesquisadores, mas advém das relações sociais de produção que por eles são estabelecidas.

Assim sendo, neste capítulo procuramos resgatar o processo histórico de criação, desenvolvimento e consolidação da instituição universidade no Brasil, localizando-a no contexto de luta pelos rumos da educação no Brasil. Logo em seguida resgatamos aspectos do SNPG com destaque para a Pós-Graduação em Educação e Educação Física (PGE e PGEF) na universidade brasileira. Para tal, levantamos as principais políticas de pesquisa e pós-graduação a fim de localizar aspectos contextuais que determinaram suas orientações e que foram fundamentais para a constituição do SNPG.

2.1. Universidade brasileira

Como instituição social inserida em uma sociedade de classes, a universidade, traz em

¹² Para Bourdieu (1976), campo científico é um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial.

seu cerne os conflitos que estão postos na luta de classes. Ou seja, tem como uma de suas características a presença de diferentes posições epistemológica, axiológica, gnosiológica e ontológica que consubstanciam os debates político-científicos, da graduação à pós-graduação. Entretanto, como na luta de classes, a perspectiva da classe dominante tem historicamente hegemonizado a instituição universitária. Para Chauí (2003), a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social¹³.

A universidade surge no período da Idade Média, com o objetivo formar profissionais das “artes liberais” ou intelectuais em oposição às formações concebidas por corporações de ofícios em “artes mecânicas” ou manuais e acabou ocupando o posto de principal centro de desenvolvimento no período (SAVIANI, 2008b).

A autonomia é uma característica que nasce como um valor universal na universidade desde seu surgimento, entretanto esta condição passa a mudar pós-revolução francesa no século XVIII (LEHER, 2008). Para Chauí (2003), a universidade perde seu caráter autônomo, à medida que as contradições materiais do modo de produção capitalista exigiam, haja vista que a “universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático” (CHAUÍ, 2003). Setores da burguesia, assumindo uma posição, adotam a concepção de universalidade como forma de conciliar as contradições da luta de classes quando ocorriam pressões sociais. As concessões foram sendo realizadas desde que elas não ameaçassem os interesses de classe dominante, expressando assim, o caráter classista que acompanhou o desenvolvimento do pensamento de quem passou nas universidades (LEHER, 2008).

No Brasil, a universidade já nasce em um momento em que não era necessário fazer concessões às pressões sociais. Ela nasce a partir da demanda da própria classe burguesa, em um forte contexto de dependência político econômico-social, e também ideológica, dos países dominantes economicamente.

¹³ Chauí (2003) distingue instituição social e organização social a partir de uma inspiração frankfurtiana, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996. Para a autora, uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Enquanto que a instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão.

Segundo Orso (2007), a gênese da universidade brasileira é tardia se comparada a outros países da América e ainda mais tardia quando comparada com as instituições europeias. No Peru e México as universidades surgiram no século XVI; na Guatemala, Argentina, Bolívia e nos Estados Unidos no século XVII; Venezuela, Chile e Cuba no século XVII; Uruguai, Colômbia, Equador, Paraguai e Honduras no século XIX. Em 1920, ainda não havia sido criada a universidade no Brasil e na América do Norte já existiam 76, na América do Sul mais 26, totalizando 102 universidades. No formato de universidade moderna, que conhecemos hoje, a primeira universidade do mundo foi fundada em 859 d.C., no Marrocos, em Fez¹⁴. Já na Europa, a Universidade de Bolonha, por exemplo, foi criada no século XI.

Para Fernandes (2009), esse quadro é reflexo do próprio atraso do desenvolvimento das forças produtivas na formação social brasileira. Como situamos no capítulo anterior, o capitalismo no Brasil se desenvolveu de forma dependente. Portanto, a formação profissional da mão de obra aqui se desenvolveu em função das necessidades dos países centrais. De acordo com Cunha (2009, p. 18) “esse retardo se deveu, primeiramente, aos constrangimentos impostos pela metrópole à colônia; depois, no império e na primeira república, pela implantação radical do modelo napoleônico”. Além disso, a história da universidade no Brasil foi marcada por um processo de decorrente de disputa político-ideológica entre setores dominantes da sociedade, que separou o período da primeira tentativa em fundar uma universidade até a abertura de uma de fato em 351 anos (ORSO, 2007).

Cunha (1986), ao estudar a gênese e desenvolvimento do ensino superior no Brasil, demonstrou como a universidade, como instituição, esteve ligada aos interesses de grupos políticos dominantes desde a Era Colonial até o Estado Novo. Segundo Cunha (1986), a primeira tentativa de desenvolver o ensino superior no Brasil se deu com colégio dos jesuítas na Bahia no século XVI (1572) – sob o controle ideológico da igreja católica. Depois deles vieram as escolas superiores e faculdades atomizadas da era imperial controladas pelo Estado no século XIX, como mais uma tentativa frustrada de implementação de universidades no Brasil.

¹⁴ Existem algumas divergências entre teóricos sobre a Universidade de Karueein ser considerada a primeira universidade do mundo. Inicialmente, ela foi fundada como uma madraça, que tem um caráter ligado ao islamismo. Alguns teóricos sinalizam que seu formato era muito diferente das universidades europeias quando consideramos estrutura, metodologias, procedimentos, currículos e estatuto. Ainda que nosso objetivo não seja o aprofundamento nos modelos de universidade, consideramos que as universidades europeias se inspiraram no modelo da Universidade de Karueein, especialmente pela influência no formato das universidades europeias. Segundo Saviani (2009), pode-se, pois, dizer que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Ver mais em SADER (2016) http://www.vice.com/pt_br/read/a-universidade-mais-antiga-do-mundo-foi-fundada-por-uma-mulher-muculmana.

Entretanto, foi apenas na primeira república, com a fundação da Universidade de Manaus (1909) que o Brasil teve sua primeira universidade. Logo depois da Universidade de Manaus, entre 1911 e 1917, foi inaugurada a Fundação Universidade de São Paulo, entre 1912 e 1915 a Universidade do Paraná (CANEIRO, 1984). Destacamos que todas estas iniciativas foram estaduais. Apenas em 1920, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Universidade Federal, a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, como fruto da reforma de Carlos Maximiliano sobre o decreto nº. 11.530 de 18 de março de 1915. Ela foi seguida da Universidade de Minas Gerais – atual Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM- em 1927.

Segundo Cunha (1986), a fundação da Universidade do Brasil que se efetivou por um episódio de caráter ideológico, considerando as tentativas de implementação de uma universidade por outros setores fora do governo central; e outro de aspecto político, pela necessidade de conceder o título de doutor “honoris causas” ao rei belga, uma vez que a universidade representava para a sociedade o mérito de formação cultural (SILVEIRA, 1987; CUNHA, 1986).

Oliven (1990) considera o Brasil como um caso atípico no contexto latino-americano. Nas terras colonizadas pelos espanhóis foram implantadas universidades no modelo de Salamanca. Segundo Cunha (1986) ao tempo de nossa independência de Portugal, na América colonizada pelos espanhóis já existiam 26 universidades. Já no Brasil colonial, os estudantes tiveram que realizar seus cursos superiores na metrópole, devido à ausência de universidades. Este pode ser considerado um dos elementos que aprofundou a sua dependência (OLIVEN, 1990, p.59).

Obviamente havia uma contenção intencional por parte de Portugal em relação ao Brasil. Mas, também há de se considerar as diferenças socioeconômicas entre as metrópoles. No século XVI, a Espanha contava com um contingente populacional de nove milhões de habitantes e oito universidades, sendo a de Salamanca a grande referência em toda Europa. Já Portugal tinha apenas uma universidade, de Coimbra, e uma população de um milhão e meio de pessoas. Com esta situação, a Espanha poderia formar mais e transferir docentes para suas colônias sem prejuízo às suas universidades – situação diferente a de Portugal. (CUNHA, 1986, p.11).

No Brasil, depois de tantos anos para fundar suas primeiras universidades, o que se viu

foi um ensino superior que nasceu com o claro objetivo de formar uma pequena elite para manter os privilégios das classes dominantes nos setores burocráticos do Estado (SILVEIRA, 1987; CUNHA, 1986; FERNANDES, 1975). Silveira (1987) destaca que a situação não mudou nem mesmo com o primeiro surto industrial no final do século XIX, a abolição da escravatura, a política de imigração e a organização do trabalho livre. O sistema educacional – em específico o ensino superior – ficou limitado, implicando no atraso cultural da sociedade brasileira. Para a autora, a universidade no Brasil nasce em função de uma formação para suprir as necessidades imediatas e históricas de uma minoria poderosa por dentro do Estado e das empresas nascentes, ou seja, se traduz na formação de uma elite pronta para atender as necessidades dos setores dominantes.

Outra característica que foi traçada no modelo de universidade fundado no Brasil foi a segmentação, no qual as faculdades e escolas eram autônomas, indiferentes e distantes umas das outras, pois, usufruíam de representações jurídicas próprias e duplicação dos meios (GRACIANI, 1982, p. 82). Esta característica levou a um desenvolvimento desigual entre as diferentes áreas do conhecimento, fortemente influenciado pelo prestígio social, político e financeiro que cada uma dispunha (COUTINHO, 2009).

Medicina, direito e engenharia formavam seus profissionais em faculdades e são consideradas como mais expressivas para o desenvolvimento da sociedade moderna e, que, obviamente, possibilita alta lucratividade para o capital. Um distanciamento estrutural, organizacional e pedagógico entre as faculdades e escolas das diferentes áreas do conhecimento foi consequência disso, o que não podemos dizer que foi ao acaso, mas com um objetivo claro: preservar o privilégio em torno destas carreiras. O que é bem nítido até os dias de hoje.

Além da organização em faculdades, outro elemento contribuiu para a elitização da universidade: seu formato administrativo. Como explicita Graciani (1982, p.81-90), a universidade se desenvolveu sob o regime de cátedra, em que os senhores catedráticos gozavam de um cargo vitalício com total autoridade para delegar conteúdos, métodos e práticas que deveriam ser empregadas no ensino. Estabeleceram assim uma relação direta com os interesses da política do Estado contra a propagação subversiva. Além disso, com tanto poder, as universidades se tornaram praticamente extensão familiar dos catedráticos. Não raro, entes próximos dos catedráticos eram escolhidos para assumir cargos técnico-administrativos e as funções de docentes auxiliares e assistentes que efetivamente atuavam em sala de aula.

Graciani (1982) acredita que a universidade foi criada e utilizada enquanto instrumento legitimador da classe dominante para perpetuar as relações sociais de produção vigente. Portanto, o aparato burocrático se organizou de forma a manter o *status quo*, se valendo da ideologia conservadora do status social proliferado através dos professores aos estudantes sob a falácia da “cultura”, “desenvolvimento”, “progresso”, manutenção da ordem, dentre outras, escamoteando as contradições que estão postas na relação capital versus trabalho. Seguindo essa lógica de elucubração a autora afirma que:

[...] a universidade – como uma instância do sistema de ensino – será considerada como um aparelho ideológico que tem a assegurar a inculcação de determinados padrões e práticas comportamentais, não como principal instituição que cumpre essa função na sociedade, mas como uma delas que visa não somente enquadrar os indivíduos como também reproduzir as relações existentes entre as classes. O sistema de ensino conta com a cumplicidade dos grupos ou classes sociais que utilizam dele enquanto estratégia de manutenção ou mudança de sua posição na estrutura social. Formar agentes dotados de – *habitus* –, ou seja, de um sistema de esquemas representações, de pensamento, de percepção e ação que estarão a serviço e submetidos aos interesses dominantes sem, necessariamente, recorrer à violência ou a coerção física. Os agentes devem ser especializados, dotados de formação homogênea e capazes de manejar os meios pedagógicos com certas destrezas, a fim de que esses meios tenham um caráter homogeneizante na passagem da mensagem [...], que já se configura como codificada, rotinizada e sistematizada segundo parâmetros da ação pedagógica dominante. A forma burocratizada da autoridade escolar configura-se sendo por delegação dos grupos ou classes dominantes aos agentes [...]. Aparentemente, repousa sobre a autoridade pessoal do agente; no entanto, essa aparência é pura ilusão, pois estes agentes são os representantes legítimos dos grupos dominantes de dada formação social. O sistema de ensino burocratizado produz e reproduz as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, por seus próprios meios, condições estas necessárias e suficientes para a reprodução da cultura dominante – legítima (função externa) (GRACIANI, 1982, p. 29- 32).

Diante destas limitações é que surge a universidade brasileira. Podemos reconhecer o modelo que atuou para conter o desenvolvimento das forças produtivas na colônia, com o Brasil cumprindo um papel de consumidor do conhecimento produzido internacionalmente (HADMAN e LEONARDI, 1987; PRADO JUNIOR; FERNANDES 1996, 1975, 2009, SOBRÉ, 1996; HOBSBAWM, 1995), que se traduz internamente para permanência da posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. Segundo Graciani (1984, p.30) a reprodução cultural no sistema de ensino tem como função perpetuar as contradições hierárquicas de dominação de uma classe sobre a outra, nesse caso, de países sobre o outro.

Esse caráter entra em forte contradição com as novas relações sociais estabelecidas pelo processo de industrialização, que por sua vez questionou a função social e a restrição ao acesso às universidades. Segundo Cunha (1983), em 1930 com “revolução burguesa” nacional, induzida pelo imperialismo, que exigiu formação de mão-de obra com capacidade condizente

aos novos processos produtivos, transpondo a via de ascensão social da classe média pela educação. É neste contexto que surge a Universidade de São Paulo.

Como uma demanda da burguesia paulista é fundada a USP em janeiro de 1934, pelo então interventor federal de São Paulo, Armando de Salles Oliveira cuja finalidade era:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; b) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; c) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres (USP, sd. SP).

A USP já nasceu como o maior instituto de ensino superior do Brasil, na época (CUNHA, 1986; OLIVEN, 1990). Conglomerou as seguintes escolas superiores: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura; e, Escola de Belas Artes; assim como, sete institutos especializados em pesquisa mantidos pelo estado (artigo 4º): Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agrônomo, de Campinas; Instituto Astronômico e Geográfico; Museu de Arqueologia, História e Etnografia – Museu Paulista; e, Serviço Florestal.

Nesse cenário, Orso (2007) aponta que a USP foi criada para formar a elite pensante paulista, através da seleção dos “mais capazes”, dos “mais talentosos” que dariam rumo ao país. Sobre o preceito liberal da burguesia paulista a universidade deverá ser sempre seletiva:

[...] a USP não estava voltada para o conjunto da população nem apenas para a cultura, para a ciência e para a técnica, mas para servir de centro de irradiação da doutrina da universidade nacional paladina dos princípios democráticos, capazes de formar uma elite dirigente, compenetrada dos seus deveres para com a pátria e para com a sociedade. A universidade deveria ser a “Alma Mater” que inspiraria os estudantes durante toda vida; [...] deveria harmonizar e unificar os interesses antagônicos, regular as tensões de classes, converter as lutas em comunhão e harmonia, formar e reciclar as elites dirigentes, formar e devolver a São Paulo a liderança na direção dos destinos do país (ORSO, 2007, p.56-57).

Orso (2007) também destaca que este projeto de universidade que fundamentou a USP não foi pautado em um desenvolvimento homogêneo da ciência para desenvolvimento nacional perante os países de capitalismo avançado, mas para a manutenção da concentração de riqueza por uma oligarquia de um estado e uma região do país. Assim, o nascimento da universidade

que efetivamente seria a grande produtora da ciência brasileira, também é o marco, contraditoriamente, do desenvolvimento científico desigual entre as regiões do país.

A disputa que se coloca no âmbito da luta de classes se expressa na fundação da USP, com um forte teor ideológico. Há uma concepção de mundo, de ser humano, e de sociedade liberais e de acordo com os interesses burgueses (ORSO, 2007, p.60). Vemos a presença desta concepção também no privilégio às ciências exatas e biológicas, em confronto direto com Universidade do Brasil – UFRJ – do governo central, que era referência no âmbito da pesquisa e ensino em ciência e humanidades e também nas antigas faculdades, assim como, na formação de professores para o ensino secundário. A disputa entre estas duas universidades levaria a concentração máxima do aparato técnico-científico na região sudeste que historicamente vinha sendo economicamente favorecida. A hegemonia paulista se consolidaria finalmente com a criação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP –, a Universidade Estadual Paulista e a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, todas em 1964 (CUNHA, 1983).

Já em meados do século XX não podemos deixar de destacar um fato primordial: a influência do capital internacional e da ditadura militar nas pesquisas científicas no Brasil. Segundo Leher e Silva (2014), o desenvolvimento da pesquisa e a expansão da pós-graduação estiveram associadas, no período contrarrevolucionário, ao projeto modernizante da ditadura empresarial-militar – subordinado ao imperialismo e ao capitalismo monopolista. Antes mesmo do golpe militar em 1964, prevalecia o financiamento de pesquisas nas universidades brasileiras, tanto pela fundação Rockefeller na área da genética, como pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID – na geologia. Estes financiamentos eram acompanhados pelo setor de inteligência norte-americano, portanto, comprometiam a transferência direta da produção do conhecimento gerada no Brasil com tecnologia estrangeira.

Após o fim da Segunda Guerra, no auge da guerra fria, os Estados Unidos necessitavam consolidar sua hegemonia. Entretanto, existiam duas questões conjunturais importantes: a luta crescente da classe trabalhadora e a expansão do socialismo; por outro lado e, principalmente, pelo acirramento da crise do sistema capitalista e o aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais e a radicalização do desemprego estrutural (FRIGOTTO, 2013). Com a crescente desigualdade entre as nações, era fértil o terreno para avanço das teorias socialistas, especialmente na América Latina, por influência da Revolução Cubana.

Como alternativa, se estabelece uma política econômica mundial sob o ideal “cooperação internacional” e da “interdependência” entre os países que tiveram como marco histórico a criação das agências multilaterais – agentes do capital– na conferência Breton Woods, em 1944. Os Estados Unidos passam a estabelecer uma política de “ajuda” externa em que uma das bases era a educação para a reestruturação das nações empobrecidas. O fundamento desta “ajuda” é que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Esta é a principal noção que baseia a Teoria do Capital Humano. Desenvolvida por Theodoro Schultz, a Teoria do Capital Humano é entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializam a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Ou seja, a desigualdade social, não era fruto de um sistema econômico em degeneração, mas sim de uma falta de formação escolar.

Para Frigotto (2013), é apenas uma forma de integrar a educação escolar ao mundo do emprego. É também eficiente em evitar a penetração do ideário socialista, assim como o risco de sua expansão. Para o autor:

Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2013, p.68)

Ou seja, os projetos de “ajuda” mútua além de frearem o avanço de alternativas a ordem capitalista, ainda tinham como objetivo adequar a formação profissional dos países dependentes aos interesses do capital internacional. Eles cumpriram uma função político-ideológica de manipular as realidades nacionais para subordinação aos interesses do capital internacional capitaneado pelos Estados Unidos, especialmente no campo educacional, uma vez que, a chamada “ajuda” externa em países subdesenvolvidos como Brasil:

[...] funcionaria também como com instrumento de legitimação ideológica dessa intervenção. Seu papel de introduzir no campo educacional uma certa forma de pensar, que propiciava sua utilização com instrumento de legitimação política de uma nova ordem econômica mundial. A estratégia de disseminação dos princípios da “teoria do capital humano” constituiu-se no principal desses instrumentos (ARAPIRACA, 1992, *apud* MINTO, 2006, p.97).

Não estão colocadas neste contexto as necessidades locais de desenvolvimento científico e tecnológico, apenas aquelas ligadas á formação de mão-de-obra qualificada para manejar tecnologias dispostas pelo capital internacional, haja vista que “os países latino-americano carecem desses recursos e materiais humanos” (FERNANDES, 2009, p.32). Mais uma vez, o projeto de universidade e a produção científica estavam alinhadas a uma condição de manutenção da dependência da burguesia internacional. Segundo Minto (2006):

A ajuda não “ajudava” efetivamente o país a conquistar sua autonomia e independência, seja no campo econômico/tecnológico, pois, em geral, financiava a capacidade de importar produtos com tecnologias agregadas, mas não de produzir internamente, seja, no campo político, pois afirmava o compromisso político assumido pela burguesia nacional com o capital estrangeiro, e a consequente dependência política e econômica nacional já que a política de endividamento amarrava suas mãos (*idem, ibidem*).

A instalação de ditaduras em diversos países da América quebra o ciclo de ações revolucionárias operárias e populares – Argentina, Chile, Bolívia, Uruguai – que se instalava na América do Sul desde a revolução cubana, em 1959 (COGGIOLA, 2014, p.1-6). No Brasil, mantem-se o “padrão de dominação externa” secular estabelecido na América Latina (FERNANDES, 2009). Medidas repressivas são necessárias para impor a ordem social, entre elas aquelas de ordem educacional como a Reforma Universitária de 1968. A educação em todos os níveis deve servir como forma de impedir a difusão da teoria marxista nas universidades brasileiras. O AI5 e a extinção da UNE também fazem parte do mesmo pacote de medidas repressoras. Segundo Leher (2014), a lei 5.540/68 da Reforma Universitária, cumpre a função de importar o tecnicismo norte-americano, que chega ao Brasil através de intercâmbios dos professores ou pelas consultorias de suas agências – MEC-USAID.

Esta reforma do ensino acontece no momento em que a ciência ganhou numa outra dimensão. Sua capacidade de gerar riqueza e impulsionar a economia é maximizada durante e depois da segunda guerra, sua dimensão como força produtiva é ampliada.

Profissionaliza-se o conhecimento e a ciência ganha novas qualidades bem como os institutos de pesquisa, as universidades e os cientistas e intelectuais que atuam nessas instituições. Em decorrência há uma mudança identitária na instituição universitária: ela, tanto quanto a ciência se aproxima mais da economia e da política no objetivo de construir um futuro feliz e próspero, depois da destruição e fragmentação mostrada pela segunda guerra. A universidade, portanto, produz a ciência a escolarizada, especialmente por meio do desenho curricular e das disciplinas, para a construção de um novo ser social, de um novo pacto social, o que implica dizer que sua aproximação com a política se torna extremamente forte. Sua aproximação com a economia por meio da profissionalização também a profissionaliza, de modo que a instituição universitária, além de se engajar na economia, também faz política, perdendo sensivelmente seu traço mais marcante: a capacidade crítica que lhe permiti se distanciar e reorganizar a sociedade, expandindo, nesse movimento, a genericidade

humana (SILVA JUNIOR, 2008, p. 30).

A influência política, econômica e intelectual dos EUA nas universidades brasileiras imprimiu grande semelhança entre o modelo de pesquisa norte americano e o que foi implementado e fixado no Brasil o que se colocou em contradição direta com as manifestações que começaram a surgir dentro das universidades. Eram manifestações por outro modelo de universidade, diante da carência de mão-de-obra qualificada com formação superior, com a industrialização ocorrida no Brasil na década de 1950. O movimento estudantil protagonizou estas mobilizações que foram fortemente reprimidas pelo Estado.

Diante de uma conjuntura de forte pressão popular em prol da reforma universitária e da reforma de base, em 1966, o presidente Marechal Castelo Branco através do Decreto-lei nº 53/66 fixou os princípios e normas para o ensino superior com 12 artigos, sendo complementados em 1967 com o Decreto-lei nº 252 com um total de 14 artigos, entretanto, pela sua superficialidade tais artigos foram insuficientes para reformar a universidade, que viria ser efetivada pelo decreto 5.540/68. Nesse mesmo período, o governo adota oficialmente três medidas que tiveram repercussão direta na forma como a universidade e produção do conhecimento seria desenvolvida: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e a comissão Meira Mattos (1968).

Ademais, os pontos centrais da Lei 5.540/68 apontam o que já havia sido indicado pelo movimento estudantil antes da reforma: a pesquisa como objetivo central do ensino superior, tornando indissociável o ensino e a pesquisa, bem como, que a mesma possa ser desenvolvida em universidades e, excepcionalmente em estabelecimento isolados; vestibular unificado; implantação dos departamentos em substituição das cátedras; administração com órgãos centrais e setoriais; implantação de conselhos de curadores com representantes da indústria; a legitimidade da representação estudantil com direito a voz e voto dos órgãos colegiados; implantação do regime de dedicação exclusiva para os docentes; ensino em nível de graduação, aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação; flexibilidade para criar cursos peculiares ao mercado de trabalho; instituição de currículo mínimo para habilitação intermediária de grau superior; política nacional de aperfeiçoamento dos docentes do ensino superior (BRASIL, 1968). Segundo Saviani (2011):

O projeto de reforma universitária (Lei n. 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e

ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2011, p.45).

Nesta Reforma recebe destaque também a Educação Física e Desporto que passam a ter condições de serem asseguradas pelo governo. De acordo com o artigo 40 do texto de 1968, por exemplo, “as instituições de ensino superior: c) estimularão as atividades de Educação cívica e desporto, mantendo para o cumprimento desta norma, a orientação adequada e instalações especiais”. Já o adendo de 1969 apresenta a seguinte citação: “c) estimularão as atividades de Educação Física e de desporto, mantendo para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais”.

Na prática, uma importante reivindicação como a expansão do ensino superior se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, o que contrariava não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado. Neste sentido, Cunha (1988) afirma que através da reforma a universidade foi tratada como uma empresa. Como tal ela tinha a finalidade de produzir ciência, técnica e cultura geral, logo, seu princípio fundamental foi à racionalização assegurada pelo tecnicismo, eficiência, eficácia, produtividade, etc. Como uma empresa, buscando eficiência, expansão da matrícula no ensino superior dar-se-ia com custos relativamente menores através das conglomerações de escolas isoladas sem duplicatas de meios para o mesmo fim, eliminando espaços ociosos e intensificando os recursos humanos.

O processo de Reforma Universitária ocorrido na década de 1960 foi fruto de uma série de fatores que pressionaram o governo a realizar esta reforma. Dentre estes fatores estão a própria ditadura militar, a situação da universidade – onde já havia uma movimentação antes mesmo do golpe, a uma pressão norte-americana, e também das mobilizações estudantis que aconteciam em diversas partes do mundo (HOBSBAWN, 1995, p.292).

Com toda a orientação de expansão do ensino superior apoiada no capital privado ocorrida durante a ditadura militar, foi a política neoliberal que, mesmo através do processo democrático, foi devastadora para a universidade pública. A política implementada por Fernando Collor de Mello, no início dos anos de 1990 foi fortalecida com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994.

Segundo Sguissardi (2000, p.14), algumas características delimitam o ensino superior

brasileiro neste período, entre elas: o elitismo; maior proporção da oferta de vaga no setor privado; excessiva concentração de vagas na região Sudeste (especialmente na pós-graduação – a USP formava quase a metade dos doutores do país); escassez de recursos para custeio e financiamento de pesquisa; congelamento salarial dos docentes e funcionários; baixa relação entre docentes e discentes; índice de 50% da evasão estudantil e de quase um 1/3 dos docentes, muitas vezes migrando para o setor privado; e, avaliação meritocrática que se instalava com o provão e autonomia universitária.

Medidas econômicas tomadas durante o governo FHC deixaram clara sua política de expansão do ensino superior via setor privado: contingenciamento de capital, desautorização de concurso, congelamento de salários, bem como medidas que afetaram os direitos trabalhistas dos funcionários públicos das IFES a fim de promover o descrédito da carreira e das instituições e, assim, minar os centros de resistências às reformas e instalar o seu projeto de universidade privada (SGUISSARDI, 2000).

O que se vê é que é aprofundamento do caráter de produtividade, fortemente ligado aos interesses mercadológicos. Segundo Silva Júnior (2007, p.92), isso significa uma nova forma histórica da esfera pública e privada, na qual a política do possível fixada pelo orçamento da união é definida previamente pelos organismos multilaterais, que diferentemente de políticas sociais, evidencia-se nas políticas econômicas com a finalidade de atingir as metas do FMI. Dessa forma, a gestão eficiente tem como fim obter superávit primário para amortização dos juros da dívida externa.

Outro marco importante da política educacional no governo FHC e que tem influência direta na universidade brasileira e, portanto, na produção científica do país, é a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN – lei n. 9.394, de dezembro de 1996. Enquanto instrumento legal da educação nacional, foi a primeira ação da equipe do MEC do novo governo no que se refere à reforma política educacional. Com suas raízes fixadas na constituição federal de 1988, a LDBEN indica o sentido privatizante da reforma da educação superior (MINTO 2006, p.150-152).

É a partir da LDBEN que ocorre a criação de diferentes categorias de organização acadêmica de ensino superior privado que serão amplamente exploradas pelo capital privado e

que não se caracterizam como universidade e, portanto não tem compromisso com a pesquisa¹⁵. O decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, cria os seguintes modelos de organização acadêmica: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores¹⁶. Estes modelos são algo novo no país, uma vez que a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão sempre foi um dos princípios do ensino superior da universidade brasileira, o que tornou possível que as universidades fossem responsáveis pela maioria da produção científica nos países. No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário, em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, ligado à pesquisa, e que foi reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. A partir da década de 1980 começou a se manifestar uma tendência a alterar esse modelo, operando-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil, sendo finalmente consolidado com este decreto. O que fica claro é que a expressão "centros universitários" foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal que afirma que as universidades *obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Para Saviani (2008b, p.47):

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. Por esse caminho o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. (SAVIANI, 2008b, p.47)

Além disso, o número IES privadas se multiplicou, pois regras ficam mais flexíveis: categorias menos rígidas, sem exigência de pesquisa e extensão e a regulamentação de qualidade necessária, por isso, com um custo para abertura e funcionamento mais baixo. De 1999 a 2009, as matrículas de graduação em IES particulares cresceram 345%. Já nas IES públicas, com cursos presenciais, aumento foi de 62%. As IES privadas, sem fins lucrativos, diminuíram 2%. E as matrículas em IES não universitárias passaram de 31,7% para 46,9% do total, sendo 80,9% nas particulares (BRASIL, 2015)

A conclusão é que a LDBEN de 1996 não responde às questões colocadas

¹⁵ Ver Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), art. 20, incisos I a IV.

¹⁶ Este decreto foi revogado pelo decreto 2.306, de 19.8.1997, que por sua vez foi revogado pelo decreto 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001. Hoje, os modelos de organização acadêmica existentes no Brasil foram regulamentados pelo decreto Decreto nº 5.773/06 e são as faculdades; centros universitários; universidades.

historicamente como urgentes pelo povo brasileiro e acaba não legislando sobre importantes questões. Segundo Minto (2006):

Ao invés de uma lei geral que contivesse todas as diretrizes da educação nacional aprovou-se uma lei minimalista, geradas com lacunas intencionais, o que revela a intenção de permitir que algumas das mais importantes questões relacionadas a política nacional viessem a ser tratadas de modo distintos, até mesmo antes de aprovada a LDB (MINTO 2006, p.152).

É necessário destacar também que esta reforma fortalece o discurso do capital humano. Em um país com uma demanda de séculos por uma universalização da educação, a LDBEN apresenta ao trabalhador uma possibilidade de formação mais rebaixada possível: apenas o necessário para garantir as mínimas condições necessárias para adequar-se a nova dinâmica do mundo do trabalho. Além disso, ela garantia um amplo mercado ao investimento privado em um setor com uma demanda reprimida como o ensino superior. Para Lima (2011), a educação se tornava um serviço lucrativo a ser negociado no “mercado educacional”, bem como na difusão da concepção hegemônica de educação e sociabilidade em tempos de neoliberalismo. A educação e a pesquisa são vendidas no mercado internacional sob a “liberdade de mercado”, característica fundamental do neoliberalismo, como destacamos em um momento anterior deste trabalho.

As relações socioeconômicas que marcam este período também delimitam propostas educacionais que determinam as competências mínimas esperadas do trabalhador ligadas, por sua vez, a um projeto de adaptação da mão de obra às necessidades das empresas. Ganham força propostas educacionais baseadas na pedagogia do “aprender a aprender”. Observamos que este processo foi pautado por uma política educacional internacional baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, direcionando a formação para o atendimento da exigência de um novo tipo de trabalhador adequado às necessidades de mundialização do capital (PINHO, 2011).

Segundo Duarte (2001), existe quatro posicionamentos valorativos principais nas pedagogias do “aprender a aprender”. Estes elementos podem ser encontrados em diversas orientações educacionais na década de 1990, entre eles no relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (DELORS, 1998):

1. São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.

2. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.

3. A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança.

4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança e conforme a sociedade mudar, ele deve adaptar-se a ela.

Todos os pontos responsabilizam o indivíduo por sua formação retirando a responsabilidade das políticas públicas e descaracterizando a educação como um processo de formação humana, ligado ao acúmulo cultural que a humanidade proporcionou e necessita produzir e reproduzir para as novas gerações a fim de se perpetuar. A educação deixa de ter um caráter necessário para a formação humana para ter uma função exclusivamente de formação de mão de obra, em que o indivíduo deve adaptar-se às necessidades momentâneas e o conhecimento tem caráter cada vez mais provisório. Este é o pano de fundo teórico para o modelo de educação que é implementado ainda com mais força com a política neoliberal em todos os níveis de ensino orientando os PCN's das séries iniciais do Ensino Fundamental e também nas reformulações dos cursos de graduação universitária no Brasil que aconteceram na década de 1990 e 2000, entre elas a de licenciaturas e da educação física.

Portanto, a LDBEN de 1996, por ser fortemente ligada às políticas neoliberais, incide sob a universidade brasileira com um caráter ligado à subjetividade, ao individualismo, à competição e à apropriação privada. Assim, a universidade brasileira se alinha a ideologia que justifica e fortalece as políticas do atual momento do sistema econômico de produção, o pós-modernismo.

No início dos anos 2000, depois de um longo período de governos que se colocaram explicitamente alinhados às políticas neoliberais a eleição de um presidente com origem popular levanta a expectativa de um governo que favoreça o atendimento das pautas dos trabalhadores. Luiz Inácio Lula da Silva foi o terceiro presidente do Brasil eleito por voto direto após a ditadura militar e teve sua trajetória marcada pela luta sindical. Ex-metalúrgico, Lula era considerado o principal líder sindical da história do país e concentrou uma expectativa apoiada na trajetória política do Partido dos Trabalhadores – PT – enquanto forte opositor ao projeto neoliberal que vigorava no país (SADER e LEHER, 2007).

Logo nos primeiros momentos do governo Lula, observa-se que a política de alianças realizada para tornar possível a eleição cobraria a fatura e que as profundas modificações esperadas não só não aconteceriam como algumas reformas exigidas pela política internacional seriam mantidas e aprofundadas. Apesar de ter sido eleito com uma forte base social composta por movimentos sindicais, populares urbanos e rurais, são mantidas muitas das orientações nas políticas educacionais dos governos anteriores.

Segundo Taffarel (2007) aumenta a pressão dos organismos que dirigem o capital internacional, decorrente do aprofundamento da crise mundial do capitalismo, nas sociedades de capitalismo periférico como é o caso do Brasil. Eles exigem que as políticas para o ensino superior e sua produção científica sejam reorientadas a fim de possibilitar aos contingentes das camadas mais pobres seu acesso predominantemente pelas instituições privadas via subsídio do Estado, configurada, não por uma necessidade social, mas de um capital maximizador do processo de mercadorização dos processos educativos.

O aumento do acesso ao ensino superior, que é uma reivindicação dos setores ligados à educação desde antes da ditadura militar finalmente ocorre. Entretanto, este processo não acontece como uma forma de atender às reivindicações e necessidades nacionais, uma vez que a expansão se dá principalmente pelo ensino privado sem um compromisso com a qualidade socialmente referenciada como balizadora de sua expansão.

Para enfrentá-los o governo Lula constrói “consensos possíveis”, através da criação de Conselhos e Conferências temáticas onde se misturam interesses públicos com privados, em uma forma de conciliação em que apenas os trabalhadores acabam perdendo (TAFFAREL, 2007). No caso da educação superior, a maioria das proposições foi construída na Equipe de Trabalho Interministerial¹⁷. Uma união de setores privatizantes da educação, até os interesses de lobistas, diretamente ligados a empresas educacionais privadas com fins lucrativos. Segundo a autora, a meta é diluir o público no privado. Com este pano de fundo, as principais mediadas aprovadas foram: a) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES; b) Programa Universidade Para Todos – PROUNI; c) Manutenção do veto ao PNE, em seu lugar adoção do PDE; d) Lei de inovação tecnológica; e) Regulamentação das fundações de amparo a pesquisa; f) Lei Orgânica da Universidade; g) Criação de fundos setoriais, leia-se ampliação do FIES; (TAFFAREL, 2004, p.11-12). Todas estas medidas foram formas de transferência de

¹⁷ Grupo criado em 20 de outubro de 2003 e composto por membros da Casa Civil, e dos ministérios da Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão, Educação e Ciência & Tecnologia.

recursos públicos para o setor privado.

É necessário destacar que há um quadro de pressão de movimentos sociais que tinham uma expectativa no governo petista e, assim como movimentos populares no mundo, não assistem à retirada de seus direitos de forma apática. Há uma disputa pelos rumos da sociedade, que se expressa de diversas formas. Portanto, a implementação das políticas educacionais durante o governo Lula não se dá sem contradições e sem enfrentamento. A demanda pela ampliação de vagas, democratização do acesso de populações historicamente excluídas do ensino superior pressiona por algumas medidas necessárias. Portanto, o governo Lula - e sua sucessora Dilma Rousseff - desenvolve programas e políticas específicas de acesso ao ensino superior, entretanto a maioria delas é no ensino privado, com subsídio estatal.

O FIES é um exemplo deles. O Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, foi criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001, é um programa destinado a financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas. Por meio do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. O financiamento é avaliado de acordo com o perfil e o interesse do contratante, podendo ser entre 50% a 100% do montante total. O estudante começa o pagamento do valor financiado depois de concluir o curso com taxas de juros de 3,4% ao ano. Segundo o relatório do Sisu¹⁸ (BRASIL, 2014), o Fies registrou um crescimento de 2026% entre 2009 e 2014. Em 2013, das 5.373.450 matrículas em cursos de graduação das instituições privadas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, 1.168.198 correspondiam a estudantes atendidos pelo novo Fies – contratos firmados entre 2010 e 2013, o correspondente a 22% do total. O próprio documento da Sesu declara que o Fies é “um dos mais importantes instrumentos de fomento à democratização da educação superior do país, em conjunto com o Prouni.” (BRASIL, 2014. p.58).

Já o PROUNI, Programa Universidade para Todos, foi criado por meio da Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005, e tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais. Segundo a Sesu, desde o início do Programa, já foram concedidas 1,46 milhão de bolsas, das quais 70%

¹⁸ Os dados deste relatório são referentes aos anos de 2003 a 2014. Período que compreende os dois mandatos de Lula e o primeiro de Dilma Rousseff.

integrais, ou seja, cobrem a totalidade das mensalidades de estudantes com renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio. Mais de 1,46 milhão de vagas estariam ociosas se não fossem financiadas pelo governo federal. A grande contradição é que estas vagas têm sido ocupadas por uma população que historicamente não teve acesso ao ensino superior no Brasil, pois as bolsas de estudo são concedidas observando a renda familiar mensal per capita dos estudantes, que deve ser de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial (BRASIL, 2014).

Na esfera federal, a principal política do governo Lula foi o REUNI, o Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, cujo principal objetivo “é ampliar o acesso e a permanência na educação superior”. Mas além de aumentar as vagas sem o investimento necessário, alinhou do ponto de vista de formação, os currículos das universidades às exigências internacionais. O REUNI foi instituído pelo decreto 6096/07 e sua principal incidência foi na reestruturação dos currículos na lógica dos bacharelados interdisciplinares “preferencialmente não voltadas para a profissionalização precoce”. Para se inscrever no programa, cada Universidade deveria¹⁹, em troca de um pequeno acréscimo de verbas, adaptar seus currículos dentro do padrão de uma formação profissional “não precoce”, devendo flexibilizar a formação. Outro objetivo seria aumentar o número de alunos por professor, para tal, a universidade deveria dobrar o número de estudantes por professores nas salas de aula.

Entretanto, a formação em bacharel, através de um vestibular para dar acesso aos Bacharelados Interdisciplinares, não garante a formação nos cursos profissionalizantes, já que só teriam acesso à profissionalização aqueles que atingirem um escore mínimo. É um modelo inspirado no chamado Processo de Bolonha (União Europeia), e no Brasil foi inicialmente propagandeado pelo reitor da UFBA sob o nome de Universidade Nova, e foi incorporado nacionalmente sob a roupagem do REUNI. Estudos anteriores (PINHO, 2011) apontam que o REUNI atua na desregulamentação dos currículos com a quebra dos diplomas – agora diplomas sem profissão – e um arrocho geral no trabalho dos docentes e servidores (uma vez que houve uma ampliação de 100% do número de alunos para uma ampliação dos docentes e técnicos em apenas 15%), consequências já consolidadas na Europa com a implantação do Processo de

¹⁹ A adesão ao REUNI foi opcional, porém o governo não indica outro caminho para o financiamento das IFES que não aderissem. A liberação das verbas foi condicionada a adesão ao REUNI. Em janeiro de 2008, todas as IFES aderiram ao REUNI mesmo com a série de ocupações organizadas pelos estudantes nas Reitorias das Universidades em todo o Brasil desde o ano de 2007.

Bolonha (PINHO, 2009).

Segundo Leher (2003, p.24), os pressupostos do REUNI alicerçaram-se na criação de um espaço europeu de educação superior com referência no processo de Bolonha e referenciado nos *community colleges* norte-americanos, convertendo, durante o governo Lula, as universidades em instituições terciárias. “A ideia principal era expandir – como foi de fato – as vagas públicas basicamente por meio da tecnologia por meio de educação a distância” (LEHER, 2003, p.24). Sua expressão foi então a massificação da formação via Universidade Aberta do Brasil – UAB –, reforçando a precarização do trabalho docente e flexibilizando os processos didáticos pedagógicos pelo ensino a distância.

Ao mesmo tempo, programas como o REUNI permitiram a diminuição de distorções na distribuição das vagas nas universidades federais que são concentradas no eixo sul-sudeste. De 2002 a 2014 ocorreu um crescimento de 200% no número de campus na região nordeste, seguido da região norte, com crescimento de 133%. O maior aumento de cursos ocorreu na região sul e o menor crescimento foi na região norte. Na região sul também ocorreu a maior ampliação no número de vagas, com um crescimento de aproximadamente 146% em relação a 2002. A região nordeste evidenciou um crescimento de 123%, cabendo à região norte a menor variação, da ordem de 80%. (BRASIL, 2015)

Outra importante medida, que foi fruto de reivindicações gestadas nos movimentos sociais, foi a adoção de políticas afirmativas com recorte racial nas universidades federais. Desde 1983, através da apresentação do primeiro projeto de lei propondo ações afirmativas para população negra, de autoria do então deputado Abdias Nascimento, os movimentos negros no Brasil apontam para a necessidade de adotar políticas afirmativas no formato de cotas raciais como medida de reparação histórica diante do racismo estrutural e institucional²⁰ no país. Em 2012, as ações afirmativas foram consideradas constitucionais por unanimidade no Superior Tribunal Federal, e então foram instituídas através da Lei 12.711/2012 nas universidades federais e a Rede Federal de Educação Profissional. Segundo dados da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (2016), entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas garantiu o acesso a aproximadamente 150 mil estudantes negros em instituições de ensino superior em todo o país.

²⁰ Racismo institucional é desencadeado quando as estruturas e instituições, públicas e/ou privadas de um país, atuam de forma diferenciada em relação a determinados grupos em função de suas características físicas ou culturais. Ver mais em: CRI. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006

Os números nos possibilitam verificar que as perspectivas de mudanças radicais diante dos governos Lula e Dilma foram frustradas. Não podemos deixar de identificar que passos importantes pela democratização foram dados. Passos estes que foram fruto da luta dos trabalhadores e estudantes que pressionaram por conquistas. Mas, ao mesmo tempo ainda que tenham sido ampliadas as vagas no ensino superior no Brasil, um perfil de jovens que nunca havia acessado um ensino superior tenha o feito, os governos petistas não fizeram mudanças que pudessem atingir a estrutura elitista que a universidade pública se tornou no Brasil.

Em síntese, o quadro do governo Lula e Dilma, no que se refere aos investimentos e desenvolvimento das instituições de ensino superior pública no Brasil teve avanços. Acreditamos que estes índices poderiam ser melhores se os governos Lula e Dilma tivessem se contraposto aos interesses do capitalismo global. O compromisso ou o rompimento com a pauta capitalista atua de forma determinante na política de ciência, tecnologia e produção científica de uma nação.

No próximo tópico, traremos uma breve análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação- PNPG, compreendendo seus determinantes históricos e suas influências na produção do conhecimento. Também buscamos fazer apontamentos sobre o desenvolvimento histórico dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, programas em que mais temos produções localizadas neste trabalho.

2.2. Planos nacionais de pós-graduação: legitimação de uma ciência comprometida com o capital

Neste tópico, apresentamos alguns elementos das políticas de pesquisa e pós-graduação no Brasil a fim de resgatar o processo histórico de criação, desenvolvimento e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Logo após, apresentamos alguns pontos sobre o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação e Educação Física (PGE e PGEF) na universidade brasileira, pois são nestas áreas que encontramos o maior volume de produção científica em nosso objeto de estudo. Nosso objetivo é situar aspectos do contexto que determinaram as orientações e direções da pós-graduação no Brasil e que são fundamentais quando analisamos a produção científica.

Optamos em apresentar em tópicos apenas para facilitar a compreensão. Organizamos os tópicos a partir da aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação que no Brasil já foram 6 (seis). O I PNPG foi aprovado em 1975, no governo do então presidente General Ernesto

Beckmann Geisel. O último, sob o mandato presidencial de Dilma Rousseff, foi lançado o VI PNPG e está em vigência até o ano de 2020. Na literatura científica e nos documentos oficiais da CAPES aparecem divergências quanto ao número de PNPG's. Este fato é devido ao IV PNPG ter sido planejado e não executado plenamente devido a restrições orçamentárias. Segundo o documento do V PNPG:

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação Plano Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2011 p.28).

Neste sentido, alguns autores não o consideram como um dos PNPG's. Para estes autores, o Brasil teve apenas V PNPG's. Neste estudo, consideramos que o IV PNPG, redigido no ano de 1996 e reformulado diversas vezes (CAPES, 2011), ainda que não tenha sido totalmente implementado, teve sua política aplicada, pois algumas de suas orientações foram seguidas através das diversas medidas que explicitaremos aqui. Medidas estas que alinhavam a pós-graduação brasileira aos interesses dos organismos internacionais e aos ajustes da política neoliberal.

Não temos a intenção de nos aprofundar na história da pós-graduação brasileira. Buscamos analisar nosso objeto a partir de elementos do processo histórico-social que consideramos fundamentais para o melhor entendimento da problemática tratada neste estudo. Nesse sentido, nossa intenção é trazer uma breve retrospectiva histórica das políticas de pesquisa e pós-graduação no Brasil, verificando aspectos contextuais que determinaram suas orientações e como essas políticas influenciaram as condições de produção científica especialmente dos PPGE e PPGEF.

2.2.1. I PNPG (1975-1979)

O I Plano Nacional de Pós-Graduação foi aprovado em 1975 e continha o planejamento para a política de pós-graduação entre os anos de 1975 a 1979, entretanto antes dele alguns fatores foram determinantes para a política que foi definida e que entendemos que seja importante pontuar.

Já em 1951, foram criados, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNP) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo Spagnolo (1995, p.9) já em 1952 a CAPES concedeu suas duas primeiras bolsas de aperfeiçoamento no exterior, número que se ampliou nos anos subsequentes, respectivamente, para 54 e 72. Neste

primeiro período em torno de 60% das bolsas foram concedidas para o exterior.

Mas, destacamos como primeiro elemento que marca a definição da pós-graduação no Brasil o Parecer Sucupira, como foi chamado o Parecer nº 977/65 de 03/12/1965. Nele foram definidas a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação. Também foram apresentadas, na forma de exigência legal, suas as características fundamentais (BARROS, 1998; SILVA, 1997).

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento [*sensu lato*] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. [...]. A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (PARECER 977, 1965, p.4).

Até então, havia cerca 38 cursos de pós-graduação propriamente ditos no país (27 mestrados e 11 doutorados), além de outros cursos de aperfeiçoamento e especialização (SILVA, 2013). Esses cursos não tinham uma uniformidade quanto ao modelo adotado. Entre eles, podiam ser encontrados dois modelos de pós-graduação: um de inspiração europeia, e outro de inspiração norte-americana. Entretanto, o parecer deu orientações claras sobre a organização da pós-graduação no Brasil: ela devia ser estruturada a partir do modelo norte-americano, como por exemplo, a divisão em mestrado e doutorado. O que acaba acontecendo é a criação de um novo modelo de cursos de pós-graduação que uniu a experiência americana de estruturação, com a densidade teórica herdada do modelo europeu, em virtude da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, em especial os das áreas de humanas (SAVIANI, 2008b).

Entretanto, sabemos que as definições sobre a pós-graduação no Brasil não foram tomadas pelo acaso. Foram definições relacionadas com os interesses comerciais e econômicos. É inaugurado um momento político, fruto de crise do capital depois da II Grande Guerra, em que se redesenha uma nova forma de organização do trabalho. Para responder a este momento de aprofundamento da crise do sistema econômico, quando o modelo toyotista de produção é difundido o que se segue é:

A variação da produção definida pelo novo método, o toyotismo, em detrimento da rigidez do padrão taylorista/fordista, culminou na “era de acumulação flexível” (HARVEY, 1992) decorrente também da própria concorrência intercapitalistas pelos

grandes grupos monopolistas, cuja característica coloca-se enquanto:

[...] um confronto direto com a rigidez do fordismo. Apela à flexibilidade no que diz respeito aos processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. É caracterizada pelo surgimento de novos setores inteiramente de produção, novas formas de prestação de serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, níveis muito intensos de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Ele trouxe mudanças rápidas na estruturação: desenvolvimento desigual, quer entre sectores e entre as regiões geográficas, resultando em, por exemplo, um grande aumento do emprego em "serviços do setor e novos conglomerados industriais em regiões até então menos desenvolvidas (como" Terceira Itália ", Flandres, as várias Silicon Valleys, para não falar da vasta riqueza de atividades nas NICs). Eles contraíram, enquanto a comunicação por satélite e a diminuição do custo do transporte tornou possível nova prorrogação dessas decisões por um espaço cada vez maior e diversificado (HARVEY, 1992, p.170-171).

Diferente da lógica taylorista/fordista, neste novo modelo de produção, o trabalhador deve adaptar-se e ser polivalente e multifuncional com condições de manipular os instrumentos tecnológicos – da limpeza à manutenção – de sua célula de produção e mudar de posto quando necessário, implicando numa produção dinâmica que exige qualificação em tempo permanente (PINTO, 2013, p.40-66). Essas são modificações que tem como consequência a alteração das formas como as relações sociais de produção são estabelecidas que, por sua vez, modificam a formação do trabalhador. Mudam assim, a concepção de universidade e da produção da ciência, que precisa acompanhar a reboque as mudanças dos processos produtivos para dar respostas imediatas aos problemas emergentes.

No Brasil, a ditadura militar assume características do capitalismo de mercado associado dependente como modelo econômico e para levá-lo até o fim usa de todos os artifícios, aprovando várias medidas como a Lei nº 4.464/65 que regulamentou a organização e o funcionamento dos órgãos de representação estudantil e a assinatura dos Acordos do MEC com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (SILVA, 2013). Entretanto, há uma resistência da sociedade especialmente entre os estudantes. Neste sentido, podemos afirmar a institucionalização da pesquisa e pós-graduação no Brasil nasce integrada a um conjunto de intervenções norte-americanas, via organismos internacionais (ONU, UNESCO, CEPAL, OEA, Banco Mundial, BID, União Panamericana) e outros mecanismos mais diretos como Aliança para o Progresso, Acordos MEC/USAID.

A pressão dos organismos internacionais e a resistência dos estudantes se refletem no conhecimento produzido neste período nos cursos de pós-graduação no Brasil. Se por um lado, vê-se um enquadramento ao sistema político em vigor, por outro também se constituiu espaço para crítica, denúncia e anúncio de novas possibilidades de rompimento com as políticas sociais e educacionais vigentes (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2008 e SILVA, 1997).

Portanto, podemos concluir que o I Plano Nacional de Pós-Graduação nasce em um contexto de subjugação aos pactos estabelecidos pelos organismos multilaterais, - que interferem na política do PNPG – atrelada a crise do padrão fordista/taylorista enquanto sistemas de organização do trabalho.

É neste contexto que é elaborado o I PNPG. Mesmo apresentando muitas contradições, ele foi uma importante estratégia para o desenvolvimento econômico e expansão do sistema universitário com base na eficiência, racionalização, pragmatismo e universalidade, em uma sociedade em processo de desenvolvimento urbano-industrial, que requisitou a qualificação de profissionais para atingir os altos níveis de produtividade, que a inovação tecnológica e divisão social do trabalho estabeleceram. Para tal, “novas profissões e especialidades teriam sido exigidas em quantidade e diversificação setorial e regional cada vez maior” (BRASIL, 1975, p.8).

O I PNPG define como conceito de pós-graduação: “um sistema de ensino que abrange as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto-sensu*) e as de aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *lato-sensu*), de acordo com as normas do Conselho Federal de Educação e a legislação em vigor” (I PNPG, 1998, p. 18). A partir deste conceito, tem como orientação para a formulação e compreensão de sua política: 1) a indissociabilidade do ensino e da pesquisa em todos os níveis; 2) o ensino superior como o setor de formação de recursos humanos para os demais níveis e para a sociedade, sendo a pós-graduação *stricto-sensu* direcionada à formação de recursos humanos para o ensino superior; e 3) a qualificação dos docentes de instituições brasileiras realizar-se-ia no país e só excepcionalmente, quando não houvesse possibilidade de atendimento local, poderia ser feita no exterior (I PNPG, 1998).

Assim, o I PNPG define como objetivos da pós-graduação: 1) formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; 2) formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; e 3) preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (I PNPG, 1998, p.16).

Os objetivos do I PNPG são claros sobre sua relação com a pressão empresarial que aumentava diante da incapacidade do ensino superior brasileiro de atender rapidamente aos interesses do setor produtivo, consequência de sua função social atribuída historicamente de formar pequenos setores da elite, numa condição atrasada. Assim, a pós-graduação deveria tanto formar maior número de profissionais para docência do ensino superior, que por sua vez

formariam quantitativamente mais mão-de obra para o mercado de trabalho, como formar quadros altamente qualificados para o setor produtivo e estatal.

Contudo, ainda que o I PNPG tenha identificado lacunas do ponto de vista da formação, inclusive considerando as disparidades regionais, ele não teve uma política efetiva para corrigi-las. Considerando a industrialização acontecia em pleno vapor na região sudeste, a crise da indústria açucareira da região Nordeste e que os programas de pós-graduação foram se conformando em função do poder econômico, os profissionais formados atendiam aos interesses da região sudeste, que por sua vez era a mais financiada. Ainda que tenha havido uma grande expansão de cursos de pós-graduação no período, o I PNPG não foi política praticada a partir da totalidade do SNPG, mas, particularizada, tendo sua forte expressão na região Sudeste, especificamente no estado de São Paulo.

Destacamos que é durante o I PNPG que a CAPES começa a assumir o lugar de órgão de governo responsável pela formação de recursos humanos de alto nível no país via pós-graduação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi reformulada em julho de 1974 pelo Decreto nº 74.299, sendo transformada em "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira", passando a atuar em colaboração com a direção do DAU/MEC na política nacional de pós-graduação.

A CAPES teve uma importante atuação na consolidação da pós-graduação no Brasil. Entre suas iniciativas no período, temos o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) ²¹, em 1976; o incentivo à criação de Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação por área de conhecimento²². Em 1978 foi realizada pela primeira vez a avaliação dos programas de pós-graduação por meio de comissões de consultores – a chamada “a avaliação por pares”. Ela foi instituída em 1976 e atualmente tem uma grande importância na definição dos rumos da pós-graduação brasileira (MORAES, 2006; HOSTINS, 2006).

2.2.2. II PNPG (1982-1985)

O II PNPG foi a orientação para a pós-graduação brasileira entre os anos de 1982-1985, sob a presidência do general João Batista de Oliveira Figueiredo. Sua implementação se deu em uma conjuntura de saída do país da ditadura militar para a República. Havia uma perspectiva de consolidação da pós-graduação a partir da necessidade de desenvolvimento

²¹ O programa concedeu bolsas de estudos a professores universitários permitindo que eles pudessem se dedicar a seus estudos e pesquisas de pós-graduação nos principais programas do país e do exterior. Esta medida permitiu a formação de um grande número de quadros para a pesquisa e a docência na pós-graduação brasileira (MORAES, 2006).

²² Essas associações tiveram um importante papel no processo de abertura política do país e em movimentos críticos nacionais de reivindicação de mudanças no sistema educacional (MORAES, 2006).

técnico-científico para o setor produtivo, ainda que em menor escala do que no período anterior.

Com a CAPES já consolidada, coube a ela a responsabilidade de formulação do II PNPG. Neste plano, foram reafirmados os princípios e objetivos do Parecer 977/65, do Relatório do GTRU e do I PNPG, mas também foram apontados alguns aspectos para superar os problemas identificados no crescimento desordenado da pós-graduação *stricto-sensu*, principalmente em nível de mestrado, nos anos 1970 (SILVA, 1997).

Segundo o II PNPG, a Política Nacional de Pós-Graduação fundamentava-se nas seguintes premissas:

- a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a formação de valores genuinamente brasileiros;
- a consolidação da pós-graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades;
- a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos ou culturais, em instituições que lhes garantam adequada dedicação horária, carga de ensino compatível com a pesquisa e as outras formas de produção intelectual, além de condições de instalações e infraestrutura necessárias;
- o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas que carecem de maior dinamização e de desburocratização internas;
- a existência de fontes múltiplas de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-Graduação, é considerada um fator indispensável na complementação de recursos orçamentários das instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação (II PNPG, 1998, p.24).

Diante dessas premissas, o plano estabeleceu como objetivos o seguinte: 1) aumentar qualitativamente o desempenho global do sistema pela criação de estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação; 2) compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais e com a natureza das matérias de formação básica que precedem na universidade; e 3) buscar uma melhor coordenação entre as diversas instâncias governamentais que atuam na área da pós-graduação (II PNPG, 1998).

Vemos que o plano destacou a formação docente de pesquisadores para a esfera acadêmica, mas ainda assim, a ligação com o setor produtivo pode ser notada. A questão é que não são priorizadas áreas a partir de uma demanda nacional, mas sim a partir da necessidade de

adaptação às transformações do movimento do modo capitalista de produção, como é o caso do setor produtivo de bens e consumo que ganhou força no Brasil na década subsequente ao período em que foi implementado o II PNPG. Neste período reconhecemos também há forte influência da Teoria do Capital Humano nas políticas de pós-graduação no país.

Outro fator que destacamos é o incentivo no II PNPG à competitividade entre as diferentes instituições para definição sobre os investimentos que serão priorizados no “bom e no promissor” (BRASIL, 2005, p.187).

No II PNPG, observa-se o fortalecimento da meritocracia. A concepção de meritocracia premia quem produz mais, aumenta o investimento em quem já produz, aumentando as disparidades regionais. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com uma história de ocupação do território tão diversa, esperava-se um movimento contrário. Um movimento que incentivasse a produção científica em centros de pesquisa e universidade que têm ou tiveram poucas condições para tal a fim de propiciar equidade no desenvolvimento da ciência. Contudo, contraditoriamente, o que é preconizado é a lógica capitalista de manutenção da desigualdade político-econômico-social na forma de produzir conhecimento entre as regiões, isto é o desenvolvimento do subdesenvolvimento (STRAHM, 1991).

2.2.3. III PNPG (1986-1989)

O III Plano Nacional de Pós-Graduação foi implementado nos primeiros anos pós-ditadura e previa planejamento para os anos de 1986-1989. Neste período, o Brasil já havia completado seu ciclo de industrialização nos padrões fordista (RODRIGUES, 2007), e a ênfase do plano foi a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades atreladas ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia no setor produtivo.

Segundo Silva (1997), o III PNPG reafirmou a política de governos anteriores para aumentar a quantidade de cientistas, adequando sua qualidade e perfil ao modelo de desenvolvimento do país que ainda é fortemente ligado aos interesses do capitalismo internacional. Assim, os objetivos do III PNPG eram praticamente os mesmos dos planos anteriores: consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; integração da pós-graduação ao sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (III PNPG, 1998).

O documento do III PNPG apresentava uma perspectiva aparentemente crítica, trazendo um levantamento dos principais problemas enfrentados pela pós-graduação e reconhecendo as falhas das metas iniciais da política de expansão quantitativa dos cursos, que acabavam não atingindo adequadamente os objetivos de qualificação do corpo docente das universidades e da formação de pesquisadores, em número e qualidade capazes de atender aos anseios de desenvolvimento do país. Entretanto, para Silva (1997) esta perspectiva ficou apenas na aparência. Na prática, a falta de financiamento comprometeu a atuação do Estado na política de desenvolvimento de pós-graduação, ciência e tecnologia no país, resultando em sucateamento e abandono desses setores.

No texto, o III PNPG reconhecia a pesquisa como atividade fundamental para o desenvolvimento nacional apontando para a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e, a integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (BRASIL, 2005, p.195). Entretanto, o desenvolvimento da sociedade brasileira proposto no texto, se apresenta prioritariamente na área econômica, não apontando para o suprimento das áreas prioritárias da vida humana tais como: saúde, educação, lazer, moradia, vestimenta, segurança, transporte público etc.

2.2.4. IV PNPG (1989-2005)

A década de 1990 se inicia com um governo que, desde seu início, se alinha com a política neoliberal, implementando mudanças políticas e econômicas que demonstram uma perspectiva privatista de Estado. Segundo Antunes (2005), a política iniciada no governo Collor²³ (1990-1992) foi aprofundada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) reproduzindo “nos seus traços essenciais, o receituário *neoliberal* e o seu processo de reestruturação produtiva” (2005, p.95). Para o autor,

a flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva desenvolveram-se em grande intensidade, indicando que nossas plantas produtivas e de serviços também vem assimilando crescentemente os “novos processos produtivos”, como a acumulação flexível, o toyotismo, etc., que configuram as tendências mais fortes do capitalismo contemporâneo (ANTUNES, 2005, p.95).

Neste contexto de flexibilização e de enxugamento do Estado, IV PNPG acabou não se efetivando como documento oficial. Segundo o documento do V PNPG:

²³ Seu mandato dura apenas 2 anos pois o mesmo renuncia em 1992 diante do processo de impeachment . Fernando Affonso Collor de Mello foi condenado por crime de responsabilidade no Senado.

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (CAPES, 2004, PNPG, p. 17-18).

Entretanto, neste período muitas modificações importantes no campo da pós-graduação foram realizadas através de pareceres e portarias, o que nos faz afirmar que o IV PNPG foi aplicado, ainda que de forma não oficial, pois a política de pós-graduação no Brasil recebeu ajustes para se alinhar ao receituário neoliberal, marca dos governos da década de 1990 no Brasil. Entre as principais medidas aplicadas, destacamos o paradigma de avaliação e a criação do mestrado profissionalizante. Segundo Ávila (2008), essas medidas foram o eixo da alteração da Política de Pós-Graduação no primeiro governo de FHC.

Em 1994, a CAPES redefine os critérios para a abertura de cursos que poderiam ser recomendados ao Sistema Nacional de Cursos de Pós-graduação. No documento de aprovação algumas questões são destacadas: desigualdade regional (mais uma vez a concentração dos cursos na região sudeste é problematizada); “formação de recursos humanos altamente qualificados, tanto para o setor acadêmico, como para os setores governamental e empresarial” (Infocapes, 1994, p.21); a carência de docentes e pesquisadores qualificados em nível de mestrado e doutorado; a necessária convergência entre a oferta espontânea de cursos novos e as necessidades prioritárias para o desenvolvimento do país; disponibilidade financeira e orçamentária para criação de cursos novos sem prejuízo aos já existentes; na avaliação garantir a qualidade acadêmica via consultores da própria área do curso. Outra importante medida, ainda em 1994, foi o reforço do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (conhecido como doutorado-sanduíche). Além disso, no governo FHC, são redefinidas as metas da CAPES São elas:

a) interferir para diminuir o acentuado desequilíbrio regional, que concentra na região sudeste mais de 70% dos Programas de Pós-graduação;

b) Aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação dos Programas com a introdução de um elemento mais claro de aferição de um padrão de maior qualidade, através do qual devemos nos aproximar de “padrões de excelência internacional para aferir o desempenho de nossa pós-graduação, incorporando, em algumas áreas, nos comitês de avaliação, a participação de consultores externos.” (Infocapes, 1995, p.12).

c) flexibilizar o modelo de pós-graduação, que além de manter como uma das prioridades a formação acadêmica, na direção de atender as demandas do mercado na qualificação profissional da área extra acadêmica, instituindo uma comissão de consultores que formulará um conjunto de recomendações – as quais, mais tarde, assumiram o formato do mestrado profissionalizante;

d) intensificar a cooperação internacional, em uma política de fortalecimento de centros de excelência que possam estabelecer “cooperação acadêmica de alto nível e a formação de recursos humanos em programas de pós-graduação regional” (Idem, p.13);

e) avaliar os programas conduzidos pela CAPES, pois somente “... uma revisão destes critérios e a valorização da produtividade como elemento chave na distribuição de bolsas, aliada a um paulatino incremento do volume de bolsas do sistema, é que poderá viabilizar a continuidade e a expansão do sistema” (Idem, p.14);

f) dar continuidade aos programas da CAPES que estabelecem o vínculo com a graduação e lançar o “Programa de Formação de Recursos Humanos e Apoio à Reforma do Estado”;

g) rediscutir os critérios que devem orientar o tratamento e análise dos pedidos encaminhados ao Grupo de Trabalho da Capes (GTC);

h) ampliar o fomento à infraestrutura dos programas de pós-graduação;

i) intensificar a cooperação com outras agências de fomento para resolução de problemas que possuem interface, como o CNPq e a FINEP.

Segundo Ávila (2008), podemos perceber que estas metas se apoiam em princípios como flexibilização, competitividade e elevação dos padrões nacionais a padrões internacionais. Um dos maiores exemplos desta flexibilização é a criação do mestrado profissionalizante. O mestrado profissionalizante foi instituído em 1995, através da Portaria 47. A principal justificativa foi a flexibilização da formação para adaptação às necessidades das empresas e sua vinculação com a universidade, como ficou claro tanto no documento “*Mestrado no Brasil - a situação e uma nova perspectiva*”, como no INFOCAPES (1995):

A rápida evolução do conhecimento tem exigido dos graduados formação avançada e atualizada; em paralelo, as organizações governamentais e não governamentais têm

exigido constante elevação da qualidade e produtividade dos seus serviços. Em complemento, a abertura de mercado tem demandado das empresas um nível de competitividade que as leva a buscar profissionais com formação pós-graduada, de preferência Mestrado. A evolução do conhecimento, a melhoria do padrão de desempenho e a abertura do mercado induzem à busca de recursos humanos que permitam uma transferência mais rápida dos conhecimentos gerados na Universidade para a sociedade. Buscam-se em todo o mundo formas mais diretas de vinculação da Universidade com empresas, agências não governamentais e governo (INFOCAPES, 1995, p.20).

Até o produto final do curso de mestrado foi flexibilizado. Se no mestrado acadêmico é necessária uma dissertação, no mestrado profissional, a mesma não é obrigatória. O produto final do mestrado profissional pode variar:

O estudante deve apresentar trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. De acordo com a natureza da área e com a proposta do curso, esse trabalho poderá tomar formas como, entre outras, dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos (INFOCAPES, idem, p.23).

Ainda em 1995, é aprovada a Portaria 48, que estabelece a reestruturação do CTC (Conselho Técnico Científico) da CAPES, que passa a ter um papel fundamental na avaliação da pós-graduação no Brasil. O CTC é reduzido para dois representantes de cada grande área (16 membros), um representante do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação e um representante da Associação Nacional de Pós-graduandos. Já em 1996, no primeiro Infocapes é destacada como prioridade a necessidade implantar diversas formas de cooperação entre universidade e indústria para estabelecer ambiente favorável para aumentar a participação do setor privado em ciência e tecnologia. A intenção é clara: privilegiar as demandas de mercado em detrimento às demandas sociais.

Logo após, a CAPES forma uma comissão a fim de realizar um Seminário Nacional para construir oficialmente IV PNPG. Os principais aspectos a serem discutidos foram: evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e mercado de trabalho; relação entre pós-graduação e graduação; carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; financiamento e custo da pós-graduação; pós-graduação e pesquisa. a comissão planejava escrever os documentos até agosto para submeter à discussão com pró-reitores de pesquisa e pós-graduação, aprofundando o debate que ocorreu no Seminário Nacional. Por dois anos o INFOCAPES trata do IV PNPG esporadicamente, trazendo algumas informações sobre o trâmite da discussão, mas em 1998 é a última vez que a

CAPES se manifesta sobre o Plano que acabou não sendo implementado.

Neste período, a CAPES faz modificações importantes no modelo da avaliação do sistema de pós-graduação brasileiro, aplicando estas mudanças já no biênio 1996/1997. Segundo Ávila (2008), com as modificações na avaliação a finalidade da pós-graduação passa a ser produção de conhecimento e formação de pesquisadores, com **ênfase avaliativa sobre os produtos**, neste caso, a produção bibliográfica qualificada.

Em 1997, a periodicidade da avaliação passa a ser feita por triênios e também é mudada a forma de atribuir conceitos aos cursos que agora são notas de 1 a 7. Outra mudança importante é que passam a acontecer visitas *in loco* aos programas. Critérios como o tempo médio de titulação e as taxas de desistência são adotados a exemplo de avaliações do mundo todo. Kuenzer e Moraes (2005, p. 147) apontam que “o novo modelo de avaliação, na medida em que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa”.

Este modelo gerou a centralidade na pesquisa no sistema de pós-graduação e no seu caráter de cientificidade, mas valorizou de forma exacerbada apenas o que é mensurado, o acaba gerando um surto produtivista, onde o que importa é publicar, independente da qualidade (KUENZER; MORAES, 2005, p.148). Para regular a qualidade da publicação, a CAPES cria o *Qualis* para classificar os veículos segundo sua abrangência e qualidade.

Também destacamos que o sistema de pontuação atribuído aos programas instituiu uma concorrência entre eles uma vez que o que está em jogo não é apenas prestígio, mas principalmente o financiamento dos cursos. O que figura como pano de fundo é o esvaziamento do papel do Estado como financiador dos cursos de pós-graduação. Segundo Ávila (2008):

Isso possibilitaria maiores fontes de financiamento e a flexibilização da pós-graduação, no sentido de reforçar a aliança entre Estado e Capital, com a introdução do mestrado profissionalizante. Tais iniciativas, somadas a tentativa de internacionalizar o padrão de alguns dos programas, são concebidas no interior de um projeto maior de reforma do Estado (ÁVILA, 2008, p.91).

Ainda acrescentamos que é necessário situar o termo “padrão internacional” que aparece em tantos documentos oficiais na década de 1990 no Brasil, especialmente ligados à pós-graduação. As políticas do governo vinham ao encontro das orientações dos organismos internacionais, para os quais o papel de países como o Brasil é muito claro: permanecer no

lugar de dependência, formando mão de obra barata e qualificada o suficiente para adaptar-se à mundialização do capital. Ajustar-nos ao “padrão internacional” não se trata em dividir a riqueza, mas apenas dividir a miséria e dispor a força de trabalho disponível com um “padrão internacional”.

2.2.5. V PNPG (2005-2010)

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2002) são retomados oficialmente os PNPG's. O V PNPG foi implementado com vigência entre os anos de 2005-2010. Esse plano é aprovado com uma grande expectativa diante da perspectiva em que o governo Lula foi eleito. Esperava-se uma ruptura com a política anterior e o atendimento de demandas históricas dos trabalhadores.

Foi a partir deste PNPG, com continuidade no VI PNPG, em que houve o aumento mais expressivo de PPG's no Brasil. O número de PPG's cresceu 45% no mesmo período, com destaque para os cursos de doutorado. Em 2003, formaram-se 15.500 doutores e, em dezembro de 2013, este número ultrapassou a casa dos 17 mil. Também foi destaque o crescimento de PPG's nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No final dos anos 1990, Acre, Amapá, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins não tinham nenhum curso de mestrado ou doutorado disponível para a população. No início do VI PNPG, todas as unidades da federação já tinham PPG's. Contabilizando o crescimento de PPG's nas regiões norte, nordeste e centro-oeste o número de cursos cresceu em 60%, quase o dobro da região sudeste – que ainda abriga cursos em maior quantidade e mais consolidados -, com um aumento de 32%. Assim, no fim de 2013, o Sudeste ainda concentrava o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. Na região Norte há 228 doutorandos e 1.507 mestrandos. São Paulo registrava a maior parte de doutorandos com 21.161 dos 41.964 matriculados no Brasil.

Referente à quantidade de professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, também encontramos aumento expressivo durante o período do V PNPG. Em Sergipe, por exemplo, no ano de 1998, havia apenas 48 professores de pós-graduação. No final de 2013, o estado tinha 793 professores. Mesmo com o aumento expressivo a quantidade de professores no sudeste ainda era desproporcional: a soma do número de professores de pós-graduação das regiões norte e nordeste em 2013 — 17 378 — ainda permanecia menor que a do estado de São Paulo, que tem 20 961 desses profissionais (CAPES, 2013).

Considerando estes dados, compreendemos a importância de o V PNPG ter definido como objetivo a correção de assimetrias regionais. Esta questão aparece novamente em um PNPG, ou seja, apesar de ser problematizado desde o início da pós-graduação no Brasil, permanece como um problema não resolvido – e a definição de políticas públicas voltadas para a educação, ciência e tecnologia no Brasil, o que durante o plano se estabelece a partir da definição de estratégias para a formação de professores da rede básica:

[...] o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano tem ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2004, p.54).

Outro destaque no período deste PNPG são os dados relacionados a sexo e raça na pós-graduação, que apresentaram um acréscimo na composição do corpo discente. Apesar de nenhum PNPG problematizar as desigualdades raciais no acesso à pós-graduação, e a legislação aprovada, com vistas a diminuir as distâncias sociais entre brancos e negros, não tratar especificamente, da pós-graduação, alguns autores acreditam que a mudança do perfil da graduação, ainda que lenta, afetou a pós-graduação (SILVA, 2012). Segundo Artes (2013), que comparou o perfil de pós-graduandos no CENSO de 2000 e 2010, as mulheres, que já eram maioria em 2000 nos cursos de pós-graduação ampliaram um pouco a vantagem: enquanto o crescimento da participação de alunos do sexo masculino no período foi da ordem de 52,3%, para os do sexo feminino o índice chega a 61,5%. A participação de negros (as) nos cursos de pós-graduação também aumentou: há um acréscimo de 200% neste período. Apesar desse crescimento, os negros ainda representam minoria entre os pós-graduados brasileiros: 13,2% do total de estudantes em 2000 e 24,9% em 2010. Políticas de ação afirmativa, predominantemente as cotas (no setor público) e as bolsas de estudo (no setor privado, em parte financiadas pelo Prouni) foram implementadas a partir de 2004 e podem ter contribuído para esta mudança.

A questão da formação do professor também é bastante destacada no V PNPG e compõe duas das quatro vertentes estabelecidas como diretrizes para o desenvolvimento do SNPG. São elas: “a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.” (CAPES, 2004, PNPG, p.48). Para assumir tais funções, a CAPES passou por uma reestruturação em 2007, e além de coordenar o SNPG, também assume a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da

Educação Básica.

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, quando a CAPES assume oficialmente as atribuições relacionadas à formação de professores. Entre 2009 e 2011, mais de 300 mil professores das escolas públicas estaduais e municipais foram atendidos pela política de formação. (BRASIL, 2011, p.170-171).

Entretanto, vemos que, ainda que a questão da formação de professores tenha destaque, a política de flexibilização da pós-graduação e pesquisa para o mercado e a iniciativa privada ainda é uma prioridade para o governo. Um exemplo disso é a Lei de Inovação Tecnológica aprovada ainda no primeiro mandato de Lula. Mesmo depois de tantos anos com a formação na pós-graduação ser diretamente influenciada pelo interesse do mercado internacional, a absorção de mestres e doutores ainda é prioritariamente realizada pelas universidades. Segundo o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2015), apenas 30% dos mestres e doutores no Brasil atuam fora do ambiente acadêmico. Mas, ao mesmo tempo sabe-se que as empresas instaladas no país investem pouco em pesquisa e desenvolvimento (P&D) voltados para a inovação tecnológica, especialmente porque elas investem em seu país sede. Ainda assim, com estes números, o governo justifica a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica, sancionada em 2004 e regulamentada em 2005, que regulariza uma série de ações das empresas privadas nas universidades e cria incentivos fiscais para elas.

Três eixos orientaram a Lei de Inovação Tecnológica: a formação de ambiente que favorecem parcerias entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas; estímulo à participação de instituições de ciência e tecnologia no processo de inovação; e o incentivo à inovação na empresa. A lei também previu autorizações para a incubação de empresas no espaço público e de compartilhamento de infra-estrutura, equipamentos e recursos humanos, públicos e privados, para o desenvolvimento tecnológico e a geração de processos e produtos inovadores. A Lei de Inovação Tecnológica também autoriza o aporte de recursos orçamentários diretamente à empresa, no âmbito de um projeto de inovação, sendo obrigatórias a contrapartida e a avaliação dos resultados.

O estudo sobre a expansão da pós-graduação no Brasil tem sido alvo de diversas pesquisas. Mancebo, Silva Jr e Oliveira (2008), na coletânea *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*, trazem diversas abordagens sobre o tema:

Uma flagrante expansão da pós-graduação, sob qualquer aspecto observado: número de programas, montante de matrículas e de titulados, número de professores atuando na pós-graduação, volume de produção intelectual e técnica, de *paper* etc. Em contrapartida, todo esse crescimento tem ocorrido em flagrante descompasso (proporcional) com os decrescentes índices anuais de financiamento às instituições que ministram esses cursos e à própria CAPES, o que se tem traduzido em deterioração das condições de trabalho e produção, em redução (proporcional) do número e valor das bolsas, e em redução gradativa dos tempos médios de titulação (MANCEBO, SILVA JR e OLIVEIRA, 2008, p.15).

Em suma, a política para pós-graduação no governo Lula, apesar de aumentar vagas, diminuir a centralização no eixo sul-sudeste e valorizar a formação docente na educação básica, manteve o vínculo com o produtivismo e com as exigências do mercado.

2.2.6. VI PNPG (2011-2020)

Um novo PNPG entra em vigor em 2011. Este, já no governo Dilma Rousseff, é o maior PNPG previsto na história: deve durar até 2020. Além disso, o plano foi, pela primeira vez, elaborado paralelamente ao Plano Nacional de Educação, passando a pós-graduação a fazer parte desse documento.

O novo plano estabelece novas diretrizes, estratégias e metas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, com base nos seguintes eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2011, p. 15).

A continuidade com as políticas anteriores também fica clara no plano através de sua proposta de estruturação que é denominada “tríplice hélice”, que envolve a Universidade, o Estado e as empresas:

[...]. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Neste quadro a parceria entre a Universidade, o Estado e as empresas dará lugar ao chamado modelo da tríplice hélice. Este modelo levará a colocar no centro do Plano, ou melhor, na sua base, aquilo que poderá ser chamado de Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias entre as universidades e os setores público e privado (BRASIL, 2011, p.18).

Outra semelhança com os outros planos, inclusive com V PNPG, é a sinalização sobre

a necessidade de diminuir as assimetrias regionais no país. Entretanto, não foram abordadas mudanças nos padrões de avaliação ou financiamento. Ou seja, a possibilidade de captação de recursos financeiros públicos nas regiões norte e nordeste continua prejudicada. Uma vez que o financiamento é orientado por produtividade, programas mais jovens e com menos recursos produzem menos.

Sinalizamos também que este PNPG aprofunda sua relação com o conceito de inovação como uma meta a ser atingida vislumbrando ocupar um lugar de destaque no cenário internacional. Segundo o PNPG, o Brasil já conta com um SNPG fortalecido e é possível, em parceria com a comunidade científica, em médio prazo, levar a ciência brasileira a um patamar de excelência que nos permita novos saltos de qualidade e também nos dirigir a um primeiro prêmio Nobel de Ciência. Para isso, é fundamental fortalecer a pesquisa e a inovação no país.

No documento, o conceito de Inovação:

[...] é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), porém é distinto e mais amplo. Inovação implica não somente tecnologia, máquinas e equipamentos, mas vai além, contemplando também mudanças incrementais, novas funcionalidades, bem como melhorias na gestão ou novos modelos de negócios, associados à conquista ou criação de novos mercados (BRASIL, 2011, p.180).

Um dos programas implementados a partir desta concepção foi o *Ciência sem Fronteiras*. Instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o programa teve como objetivo:

Propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (BRASIL, 2011)²⁴.

Desde o início do programa foram concedidas 92 mil bolsas, das quais 79% foram destinados para alunos da graduação. Com a concessão das 92 mil bolsas, foram gastos cerca de R\$ 12 bilhões. As áreas contempladas com bolsas foram Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e

²⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm, consultado em 15 de dezembro de 2016.

Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. Sendo engenharia, biologia, ciências da saúde e a indústria criativa foram as áreas com mais beneficiados.

Não entraremos no mérito sobre a importância do programa como um projeto de internacionalização, afinal foram estudantes de universidades públicas financiados com dinheiro público que deveriam retornar ao Brasil depois do estágio no exterior. Mas, devem ser problematizadas as concepções de inovação e de ciência do Programa Ciência sem Fronteiras. Pelas áreas contempladas, entende-se que para os Ministérios de Ciência e Tecnologia e o Ministério da Educação o conceito de *inovação* relaciona-se apenas com as ciências exatas e da saúde, uma vez que um dos maiores programas de internacionalização da ciência da história do país não previa verba para ciências humanas ou ciências exatas. Como pano de fundo deste programa, temos uma perspectiva utilitarista e pragmática da ciência, como se fosse possível uma transferência dos conhecimentos produzidos em outro contexto para o Brasil. Cerca de R\$ 9 bilhões foram investidos apenas em estudantes na graduação oriundos de cursos de formação com pouca ou nenhuma iniciação científica – vide a tradição dos cursos de formação inicial no Brasil - o que torna o objetivo do programa idealista.

O programa *Ciência sem Fronteiras*²⁵ é mais um exemplo de continuidade com uma lógica em que o conhecimento científico-tecnológico, agora atrelado com a inovação, é capaz de, por si só, aumentar a riqueza do país e melhorar os índices econômicos. Ainda persiste a ideia de que a pobreza é um problema gerado pela falta de domínio do conhecimento técnico. Esta perspectiva é um aprofundamento da Teoria do Capital Humano que vem sustentando as teorias educacionais desde a década de 1970. É necessária a leitura dos nexos entre produção científica, educação e o contexto social, político e econômico. O acesso às formas de produção científica mais elaboradas por uma parcela da população brasileira não irá transformar a realidade, assim como não é possível transformar as condições de vida da população se não forem modificadas as formas de produção e acesso à educação e à produção da ciência e tecnologia. Não podemos negar que a produção da ciência, da tecnologia e da inovação está no centro das políticas de desenvolvimento econômico (SILVA, 2013), portanto todo sistema educacional é subordinado à economia por mediação das PCTI, enquanto a cultura e a educação, como elementos civilizadores, são colocadas em segundo plano ou emergem na

²⁵ Após o Golpe Político de 2016, o programa Ciência sem Fronteiras havia sido suspenso por tempo indeterminado. Mas, o Governo Temer anunciou em 2017 o encerramento do programa.

atualização da TCH com traços explícitos de neopragmatismo nos projetos de formação humana pretendidos nessas complexas relações (SILVA Jr, 2005).

É necessário criar alternativas às políticas que subalternizaram a pesquisa e pós-graduação no Brasil a uma dependência aos interesses privados. Afirmamos que é possível uma política voltada aos problemas e interesses nacionais.

2.3. A pós-graduação na Educação e Educação Física

Nesta seção, apresentamos alguns pontos sobre o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação e Educação Física (PGE e PGEF) na universidade brasileira, pois são nestas áreas em que encontramos o maior volume de produção científica em nosso estudo.

2.3.1. Educação

O primeiro programa de mestrado em Educação no Brasil foi criado a partir de um convênio entre a PUC/RJ e a Diretoria do Ensino Secundário do MEC, em 1965. Suas atividades iniciaram com duas áreas de concentração: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psicopedagógico (FÁVERO, 2005). Os primeiros cursos tiveram seus currículos organizados com base no currículo mínimo do curso de graduação de Pedagogia, com as disciplinas básicas transformando-se nas áreas de concentração. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010)

Destacamos que a pesquisa em educação já era realizada mesmo antes de haver programas de pós-graduação. Essas pesquisas foram realizadas primeiramente no INEP e depois no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Os temas predominantes foram psicopedagógicos, na psicologia aplicada, como estudos e testes de inteligência, de aptidões e de escolaridade. Segundo Bittar (2009), os primeiros estudos na área da educação no Brasil foram baseados na Teoria do Capital Humano e tratavam da organização social da escola e das relações entre educação e sociedade.

Em termos de influência teórica, desde que a pesquisa em educação passou a ser praticada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atravessou as primeiras décadas com uma produção marcada por estudos de natureza psico-pedagógica até chegar à década de 1950 quando foram criados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa. No seu interior, as pesquisas assumiram caráter funcionalista e foram influenciadas pela teoria do capital humano. De modo geral, todo esse período que começou na década de trinta tem como traço fundamental a orientação oficial, ou seja, tratava-se de uma pesquisa emanada do Estado. Essa tendência foi mantida com

o golpe militar de 1964 que, além disso, acrescentou caráter tecnicista à pesquisa educacional brasileira (IDEM, p. 7).

A pesquisa que emana do Estado não é aleatória. Lênin (2007), em sua obra *Estado e Revolução*, se apoia na obra de Marx e Engels para delimitar que o “Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (idem, p.38). Assim, o Estado aparece quando os antagonismos de classe não podem ser mais conciliados, funcionando como o órgão de dominação da classe que detém o poder econômico para que a mesma detenha também o poder político. Neste sentido, podemos afirmar que uma produção científica orientada pelo Estado, em uma ordem burguesa é orientada em função dos interesses da classe burguesa.

Neste período, o Brasil passava por um período de transição do modelo agrário para o urbano-industrial. As obras produzidas tematizavam o sentido desta transição e a importância da educação no contexto em que a maioria das crianças não recebia educação sistematizada. Entre os principais autores, se enquadram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre os liberais, e Florestan Fernandes, entre os marxistas (BITTAR, 2009).

A partir da oficialização dos mestrados na segunda metade da década de 1960, reaparecem os estudos psicopedagógicos com preocupação técnica (avaliação, currículo, metodologia do ensino, programas, etc.) e o surgem estudos relacionados à política educacional, com um predomínio do positivismo. Entretanto, houve uma forte movimentação de autores que produziram seus trabalhos com influência marxista, sendo referência para as gerações seguintes.

No período da implantação da pós-graduação em educação no Brasil, como dito anteriormente, o Brasil sofria forte influência norte-americana na universidade brasileira que também impactou a pós-graduação da educação. Assim, algumas importantes mudanças aconteceram na produção científica quando as pesquisas na área da educação começam a ser realizadas nos programas de pós-graduação:

1) a Pós- Graduação retirou a educação do “pedagogismo” em que se encontrava; 2) criou uma bibliografia de referência, especialmente oriunda das primeiras dissertações e teses produzidas nos Programas, algumas das quais de autores aqui citados, entre eles, Luiz Antônio Cunha, Carlos Jamil Cury, Ester Buffa, Paolo Nosella e Dermeval Saviani; 3) trouxe para a pesquisa vieses teóricos como idealismo, economicismo, reprodutivismo, etc; d) rejeitou a escola pública como objeto de estudo, uma vez que ela era entendida como aparelho ideológico de um Estado ditatorial e, portanto, ela mesma autoritária; 4) no final do período, com a luta contra a ditadura, a escola começou a ser valorizada como objeto de pesquisa e a educação a ser vista em seu papel transformador, o que coincidiu com a influência do pensamento de Antônio Gramsci (BITTAR, 2009 p. 11).

Na década de 1970, a pós-graduação em Educação expande-se e consolida-se. Segundo Silva (2013), entre 1975 a 1989, foram criados 20 novos cursos de mestrado e oito de doutorados, em um total de 28 cursos novos no período.

O que foi produzido nessa geração, como primeiros frutos da Pós-Graduação, se caracterizou pela preocupação com as grandes explicações sobre a situação social, política e econômica do Brasil que resultavam em generalizações sobre o Brasil. Esses temas predominaram tanto em obras baseadas no positivismo, que eram maioria, como as baseadas no marxismo.

Segundo Bittar (2009), a produção até o começo da década de 1980 tinha semelhanças com aquela realizada antes da criação dos Programas de Pós-Graduação em relação à preocupação em compreender o Brasil. Neste sentido, houve uma continuidade no padrão de formação dos pesquisadores na área que haviam cursado as poucas e boas escolas públicas brasileiras e que tiveram como professores universitários grandes intelectuais da geração anterior.

Ainda no início dos anos 1980, nota-se um interesse crescente pelo pensamento de Antônio Gramsci (1891- 1937), e também as primeiras críticas com base marxista. Entretanto, ainda eram predominantes os trabalhos que adotaram o positivismo como abordagem principal. As primeiras dissertações que adotaram referencial teórico centrado no materialismo histórico-dialético, partindo de uma abordagem crítica na educação, foram produzidas entre 1977 e 1980. As dissertações com esta característica representaram 16% nas pesquisas produzidas na área de Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da Unicamp (SÁCHEZ-GAMBOA, 2008). Não podemos deixar de destacar que estes trabalhos refletiam o clima de efervescência política às vésperas do fim da ditadura civil militar no país.

Além da incorporação de referenciais críticos, um objeto começa a receber destaque neste período: a escola. Se outrora a escola pública havia sido rejeitada como objeto de pesquisa por parte dos intelectuais de esquerda, neste momento ela passa a ser compreendida como um importante aparelho ideológico de um Estado ditatorial e, portanto, ela mesma autoritária. Com o processo de transição do regime político, a escola passa a ser valorizada como objeto de pesquisa, assim como a educação escolarizada começa a ser abordada a partir de seu papel transformador (BITTAR, 2009).

A década de 1990 é marcada pela expansão do ensino superior e também da pós-graduação em todas as áreas, inclusive na educação. A ampliação de cursos em universidades particulares fez com que os cursos se multiplicassem, especialmente no eixo sul-sudeste. Segundo Silva (2013), até 2004 foram abertos 62 novos cursos de pós-graduação em educação, sendo 42 novos cursos de mestrados e 20 de doutorados. Entre 1990 e 2004 o número de PGE's saltou de 38 para 80 cursos de mestrado e de oito para 28 cursos de doutorado, o que equivale a um crescimento de 110,5% e 250%, respectivamente.

O momento político é determinante quando falamos nos temas e tendências teóricas. Há emergência de novos paradigmas, denominados pós-modernos, em detrimento daqueles herdados da razão iluminista (positivismo, marxismo).

No Brasil, ocorreu o fim da ditadura militar, no mundo a queda do muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991) foram marcantes para ser declarado o fim “socialismo real”. Segundo Bittar (2009), a consequência destes dois eventos no campo epistemológico foi o decreto do “fim da História” e da capacidade explicativa do marxismo. A visão de totalidade deu lugar às narrativas que priorizaram o fragmentário, o efêmero e o imaginário. A verdade é que, com a ascensão do neoliberalismo, era necessário que as explicações que levassem em conta a história e a necessidade de superação do atual modo de produção fossem soterradas. O neoliberalismo encontra justificativa científica nas explicações que levam em consideração o micro, em detrimento do macro, com as especificidades se sobrepondo ao geral e coletivo.

Entretanto, sabemos que os limites das correntes pós-modernas ficam nítidos quando verificamos que nem mesmo os ajustes do neoliberalismo fizeram com que o capitalismo deixasse de destruir as forças produtivas. Ou seja, continua sendo indispensável a busca pela compreensão do capitalismo e de formas de sua superação como modo de produção da vida. A discussão sobre educação só tem sentido real quando tem esta discussão como pano de fundo, ao contrário do que foi visto na ascensão de novos paradigmas na produção científica.

Segundo Bittar (2009), a emergência de “novos paradigmas” também trouxe também novos objetos de estudo e ampliação do conceito de fontes - apesar dos modismos - dispersão temática, recorrência de temas, pobreza teórica e inconsistência metodológica. Segundo Warde (1990), as tendências observadas na produção científica em educação, especialmente na década de 1990, foram:

As tendências observadas nessa produção, ainda de acordo com a autora, foram: recortes temáticos minúsculos; privilegiamento de aspectos cada vez mais particulares da educação; reincidência sobre tópicos referentes à educação escolar mais do que a extraescolar; dominância de recortes que incidem sobre a conjuntura presente; diminuição de estudos historiográficos; abandono dos marcos teóricos, gerando um duplo movimento: estreitamento dos temas e lassidão do método; busca precipitada de alguma espécie de síntese que resulta em: a) sincretismo teórico; b) o não encontro da especificidade da educação; c) o abandono do método. (WARDE *apud* BITTAR, 2009. p. 14).

Outro fator de que influenciou profundamente a produção científica na área da educação a partir da década de 1990 foram as modificações nos critérios de avaliação nos Programas de Pós-Graduação. A produção intelectual passa a ser o principal peso na avaliação dos programas, aumentando o clima de concorrência e tensão entre pesquisadores uma vez que cada um tem a sua produção mensurada e avaliada anualmente. Ainda que os programas tenham passado por reestruturações após os resultados da avaliação do biênio 1997-1998, a transposição do método de avaliação das “ciências duras” para o campo das humanidades foi devastadora para a área de Educação.

Dentre as modificações nos PPGE's que mais impactaram a produção nos últimos anos ainda destacamos o surgimento do mestrado profissional. Para atender também ao meio profissional, a CAPES a implantou como uma forma de diversificação do modelo vigente de pós-graduação. Na educação, esta modalidade foi rejeitada por ter sido considerada inadequada e de segunda categoria. O mestrado profissional vem sendo objeto de várias discussões nos Fóruns da ANPEd e dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação (FORPRED). Entretanto, nos últimos anos verificamos a abertura de diversos cursos de mestrado profissional. Atualmente, segundo a plataforma Sucupira, são mais de 80 cursos no país²⁶. Nos dois últimos PNPG's houve um incentivo à abertura nos cursos desta modalidade, especialmente a partir da ligação da CAPES à formação de professores. Não podemos esquecer que esta modalidade de mestrado não exige a produção de uma dissertação, sendo uma solução mais rápida e mais barata à demanda de professores profissionais de educação que aumentaram a pressão pela abertura de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Podendo ser uma falsa solução às demandas da área, muito mais ligada às exigências mercadológicas do que um atendimento às necessidades reais de qualificação profissional de professores. Os frutos destes novos cursos devem ser estudados no próximo período.

²⁶ Consulta realizada em dezembro de 2016.

2.3.2. Educação Física

Neste tópico, analisamos de que forma a pós-graduação na educação física tem, desde seu nascimento, assumindo a tarefa de formar profissionais para o magistério superior. Observamos que tem ficado em segundo plano a necessidade de formar pesquisadores que possam contribuir para a produção de conhecimentos que promovam a produção científica ajudando a dar respostas aos problemas relevantes na área, considerando as necessidades e demandas da realidade.

Os cursos de pós-graduação em educação física surgem a partir da década de 1970. Segundo Silva (2013), eles surgem a partir de dois fatos. Um deles é a expansão dos cursos de graduação e o outro é a maior preocupação dos profissionais da área, principalmente aqueles ligados às Instituições de Ensino Superior (IES) com o status científico da Educação Física brasileira. Destacamos que estes fatos não foram movimentos isolados. Como identificamos anteriormente, eles faziam parte de um contexto de reconfiguração do capitalismo mundialmente em que era necessária a qualificação de mão de obra, a partir da demanda dos países centrais a exemplo dos Estados Unidos, nos países periféricos como o Brasil.

Além destes elementos, foi determinante o fato de os primeiros cursos de pós-graduação na educação física terem nascido durante a ditadura civil militar, uma vez que o esporte era mundialmente utilizado como parâmetro de força política, especialmente, como fortalecimento da imagem de eficiência do modelo econômico. Sendo assim, na Educação Física se fortalece a tendência tecnicista, cujo principal objetivo seria a descoberta e/ou formação de atletas capazes de conquistar medalhas olímpicas e fortalecer a imagem do Brasil (LABORINHA, 1991). A produção científica da educação física foi construída com base no fenômeno esportivo para legitimar sua importância social. Segundo Bracht (1999, p. 23) “o discurso pedagógico na Educação Física foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas ou pelo desejo, tornado público, por medalhas”. São elementos que trazem consequências para a consolidação da área, como explicita Silva:

Por isso, podemos afirmar que o desenvolvimento do esporte, sob as bases político-sociais e econômicas nas quais se desenvolveu no Brasil, trouxe implicações ideológicas profundas para a área ao fortalecer uma determinada concepção de esporte, prática corporal e Educação Física em detrimento de outras concepções sobre os mesmos fenômenos citados (SILVA, 2013, p.70).

O primeiro curso de mestrado em educação física é fundado durante o I PNPG. Ele é fruto das discussões expressas no Relatório do Grupo de Consultoria Externa no Departamento

de Educação Física e Desportos do MEC. O grupo era composto por representantes da USP, UFRJ, UFSM, UNB, UFRN, UFPE, UFAL, UFES, UEL, UEMT, ESEF/SC, ESEFEGO/GO. Este grupo se reuniu duas vezes em 1975 elaborando o relatório que apontou a necessidade de nivelar a educação física a outras áreas do conhecimento e atender o mercado de trabalho. Tudo em consonância com o projeto político da ditadura militar, por sua vez, alinhado com os projetos de expansão do capitalismo internacional, especialmente com os Estados Unidos. Foi feito um “Modelo de pós-graduação em educação física e estratégia de implantação” que foi planejado para o período de 1975 e 1980. Este modelo se baseou no I PNPG e “Política nacional de educação física e desportos”.

Foi identificado que a falta de experiência na pós-graduação e de profissionais qualificados para a formação dos cursos eram as principais barreiras para a implementação do modelo de pós-graduação em educação física e estratégia de implantação. Para resolver estes problemas, apontou-se como solução a formação de profissionais no exterior – especialmente nos Estados Unidos²⁷, e também a contratação de profissionais estrangeiros. Esta orientação influenciou todo o projeto de formação na pós-graduação na área, em uma relação de dependência não apenas acadêmica, mas principalmente política. Não foi um compartilhamento de conhecimentos, mas um projeto de transferência de conhecimentos que teve e tem consequências como o privilégio de determinada concepção de produção de conhecimento e também de realidade. A dimensão da influência pode ser vista no primeiro mestrado em Educação Física no Brasil, o da USP. Aproximadamente “50% dos professores que compunham o corpo docente do mestrado da USP, em 1982, quando o mestrado foi credenciado, foram titulados em instituições norte-americanas” (Silva, 2005, p.52), evidenciando a influência dos acordos MEC/USAID.

Com estas considerações, podemos compreender a predominância das concepções de alto rendimento, treinamento e eficiência, apoiadas na perspectiva positivista de ciência, identificadas nas primeiras produções científicas na educação física. Estes conceitos foram fundamentados em uma relação com o que é matematicamente quantificado.

Em 1977, teve início o primeiro curso de mestrado em Educação Física no Brasil e na América Latina, na USP. Seu objetivo geral era a formação de professores e pesquisadores para o ensino superior na área. O curso nasceu com apenas uma área de concentração: educação física.

Logo depois, são abertos cursos de mestrado na UFSM, em 1979, e na UFRJ, em 1980.

²⁷ Só em 1979, foram enviados 60 professores de educação física aos Estados Unidos para realizarem a titulação no mestrado e doutorado (SILVA, 1997).

Enquanto na primeira universidade, o curso havia apenas uma área de concentração, ciência do movimento, no segundo, foram oferecidas duas áreas de concentração didática da educação física e bases biomédicas da educação física. O fato de haver a área de concentração em didática tornou o curso da UFRJ mais diversificado no elenco de disciplinas quando comparado aos cursos da USP e UFSM, apesar da estrutura, objetivos e perfil do corpo docente serem semelhantes. Neste sentido, a produção das dissertações também tinha semelhanças. Segundo Silva (1997)

Do mesmo modo, as pesquisas desenvolvidas até o ano de 1987, sob a forma de dissertações. Nos mestrados em educação física da USP, UFSM E UFRJ expressavam características comuns expressas nas concepções filosóficas e de ciência. A maior parte adotou pressupostos epistemológicos semelhantes, contidos nos critérios de cientificidade, nas relações obtidas entre sujeito e objeto nas noções de causalidade e nas concepções de Homem, Educação, História e Educação Física. O entendimento dominante de ciência esteve claramente voltado para a vertente positivista, o que se explicitou nos conteúdos ministrados nas disciplinas e nas bibliografias indicadas, mas principalmente nos tipos de bibliografia desenvolvidas. (SILVA, 1997. p.76)

Também durante a década de 1970, especialmente em 1978, aconteceu a criação do CBCE. O objetivo da criação desta entidade científica foi “pensar a problemática das ciências do esporte e [...] a construção e consolidação de seu campo acadêmico”. No ano seguinte, o CBCE lançou seu periódico científico, a RBCE, órgão oficial de divulgação científica do CBCE e seu CONBRACE (ÁVILA, 2008, p.59).

Nos anos de 1980 foram criados cinco novos mestrados, na UFRJ (1980), na UGF (1985), na UNICAMP (1988), na UFRGS (1989) e na UFMG (1989). Em 1989 a área já contava com 240 dissertações defendidas. Nesta década, se intensificam os debates sobre a identidade epistemológica e legitimidade acadêmica da área, bem como a preocupação com o status científico da Educação Física. Para Silva (2013), a década de 1980 foi caracterizada pela institucionalização da pós-graduação em Educação Física no Brasil e pelo intenso debate sobre a identidade epistemológica da área.

Na produção científica da área, até a primeira metade dos anos 1980, ainda era predominante a concepção positivista de ciência. Eram mais comuns abordagens metodológicas em que a quantificação e a análise estatística dos dados, assim como a defesa da neutralidade científica e da separação entre sujeito e objeto. Os temas mais estudados giravam em torno de aspectos médico-biológicos da atividade física, para o esporte de alto rendimento e para a avaliação da aptidão física.

Os primeiros cursos de doutorado na educação física surgem a partir da década da segunda metade da década de 1980. O primeiro deles surgiu na USP em 1984 e foi o primeiro da América Latina. Ele começa a funcionar com apenas uma área de concentração: biomecânica do movimento humano.

Na década de 1990, os cortes orçamentários na educação geraram consequências na pós-graduação também. Apesar da expansão, observamos que a maioria dos cursos acontece em IES particulares. Também constatamos a diminuição do volume e também do valor das bolsas de pesquisa que fica relativamente menor, sem aumento durante 10 anos. Este fato fez com que os aumentos conquistados pelos pós-graduandos a partir de 2004 tenham apenas coberto as perdas inflacionárias.

Na educação física também houve uma grande expansão dos PPGEF. Segundo Silva (2013), na década de 1990 e nos primeiros 4 anos dos anos 2000, foram criados nove novos cursos de mestrado e cinco de doutorado, perfazendo um total de 14 cursos novos. Portanto, em um período de 14 anos, a PGEF saltou de sete para 16 cursos de mestrado e de um para seis cursos de doutorado, o que representou um crescimento de 128,5% e 500%, respectivamente. Outra importante característica foi a diversificação na nomenclatura dos programas. As disputas ocorridas na década de 1990 na área se refletiram nas diversas denominações dos novos cursos de Pós-Graduação em Educação Física. As formas de denominar os PPGEF's são as mais diversas: Educação Física, Ciência da Motricidade Humana, Ciências da Motricidade e Ciências do Movimento Humano.

Mesmo com um crescimento tão expressivo, os cursos continuaram a se concentrar na região sul e sudeste. O único programa em funcionamento fora destas regiões na década de 1990 era no Distrito Federal, na Universidade Católica de Brasília. Nesse PPGEF foi oferecido apenas o curso de mestrado entre os anos de 1999 e 2006, com uma área de concentração atividade física, saúde e desempenho humano. Nesse programa também foi oferecido o primeiro curso de doutorado em educação física fora das regiões sul e sudeste. Atualmente, além do curso de doutorado na UCB, na região centro-oeste, há mais um curso. Em funcionamento desde 2014, o doutorado em educação física na Universidade de Brasília não possui áreas de concentração e é o único oferecido em uma universidade pública no centro-oeste do Brasil.

O aumento do número de PPGEF's não significou a melhoria da qualidade da produção

científica. Segundo Silva (2005), o aumento na produção de dissertações e teses da área não foi acompanhado de rigor científico necessário para trabalhos desta natureza.

Os anos 2000 foram marcados pela abertura dos primeiros PPGEF's na região nordeste e ampliação no centro-oeste. O primeiro PPGEF na região nordeste entrou em funcionamento em 2008 e foi oferecido em associação entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Estadual de Pernambuco. O curso de mestrado foi oferecido com duas áreas de concentração: **saúde, desempenho e movimento humano e cultura e educação e movimento humano**. Este mesmo programa também ofereceu o primeiro curso de doutorado na região nordeste, em funcionamento desde 2013.

A associação entre as duas universidades foi fundamental para permitir o funcionamento do primeiro PPGEF do Nordeste. O objetivo dessa associação foi superar alguns desafios colocados pelas exigências da CAPES na abertura de novos programas, considerando a especificidade da educação física no início dos anos 2000. Destacamos que o desequilíbrio na distribuição geográfica dos programas de pós-graduação gerou uma distorção que atingiu fortemente os cursos na região nordeste.

A maioria dos professores atuando nos cursos de formação inicial na educação física é titulada em áreas ligadas às ciências humanas (CHAVES, 2005). A questão é que a Educação Física é incluída como subárea na grande área de Ciências da Saúde, sendo submetida às exigências desta grande área, assim como a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Assim, as pesquisas que possuem orientação diferente da grande área da saúde ficam prejudicadas, já que no Qualis periódicos da área da Educação Física não estão presentes os periódicos vinculados às áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas classificados como Internacional A ou B (SILVA, 2013). Neste sentido, a quantidade de professores, a titulação dos mesmos e sua produção científica não eram suficientes para a abertura de um programa sem associação. Atualmente, são 6 PPGEF's no Nordeste o que equivale um crescimento de 500% entre 2011 e 2016 no número de cursos nesta região, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – PPGEF's em Educação Física em funcionamento da Região Nordeste do Brasil

Instituição	Ano de início
Fundação Universidade De Pernambuco (FESP/UPE)/UFPB	2008
Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte (UFRN)	2011
Fundação Universidade Federal De Sergipe (FUFSE)	2012
Universidade Federal Do Vale Do São Francisco (UNIVASF)	2015
Universidade Federal De Pernambuco (UFPE)	2016
Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)	2016

Fonte: Elaboração própria

Segundo Silva (2013), no atual quadro da pós-graduação em educação física no Brasil, há como afirmar que estamos diante de um período de expansão da pesquisa e pós-graduação em Educação Física no Brasil. No documento de avaliação da área no período de 2007-2009²⁸ demonstra-se que está em curso um processo de melhoria de qualidade os PPGEF's. Os cursos mais consolidados atingiram índices internacionais, como foi o caso do curso da USP e da Unesp/RC, ambos com conceito seis. Neste documento, é sugerida uma política de qualificação dos periódicos nacionais, conforme as áreas específicas da Área 21 (Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional) devido à diversificação da produção científica na área a qual tem tido dificuldades com os periódicos indexados internacionalmente no Qualis da área, que são poucos e a maioria é internacional.

No atual de documento de avaliação da área de educação física (2013-2016), comprova-se que houve uma expansão de cursos nesta área. Se for comparada ao triênio anterior (2010-2012), a área mostrou um crescimento de 24% em termos do número de programas. Nos cursos de doutorado, houve um acréscimo de 27%: de 27 programas que ofereciam doutoramento agora são 37. Mesmo com tamanha expansão, a concentração de cursos na área 21 é nas regiões Sul e Sudeste (25% e 54%, respectivamente) e possui pequena inserção na região Centro-Oeste e Nordeste (6% e 14%, respectivamente). O relatório destaca a expansão ocorrida na região Nordeste, apesar do claro desequilíbrio.

As metas traçadas para o próximo período dizem respeito à ampliação do número de PPGEF's na região Norte e no número de doutoramentos, uma vez que a área 21 é aquela que mais forma mestres na área de saúde, apresentando uma distorção em relação ao doutoramento. O que pode ser verificado também na educação física, onde o número de cursos de mestrado

²⁸ Documento da Área de Educação Física – triênio 2007-2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area/3270>>. Acesso em: 20 de setembro de 2016

(34) é quase o dobro dos cursos de doutorado (20)²⁹.

No documento, é reafirmado o compromisso da Área 21 com a interdisciplinariedade, especialmente, considerando a necessidade de capacitação de professores da Educação Básica. Entretanto, a perspectiva sob o qual o documento trata da educação física fortalece a perspectiva da educação física biologicista e funcionalista, como vemos no trecho abaixo:

A Educação Física possui importante contribuição para o desenvolvimento das capacidades físicas de crianças e adolescentes em idade escolar para que as mesmas possam apresentar um bom controle e desenvolvimento de suas potencialidades físicas, motoras, psíquicas e cognitivas. Um bom desenvolvimento motor potencializa uma relação importante com indicadores de saúde como hábitos de vida que possibilitem ações para uma vida saudável, as quais podem auxiliar no combater de várias doenças como a obesidade e o aumento de doenças coronarianas – que podem ser evitadas pelo exercício físico. A Educação Física não possui apenas caráter higienista, mas também é importante meio de prática educativa por meio de valores agregados à prática esportiva. Muitos profissionais advogam em favor da educação pelo movimento frente às potencialidades da área para um desenvolvimento das dimensões físicas, intelectuais, psíquicas e sociais do ser humano. O desenvolvimento do gosto pela prática de atividades físicas é fundamental para a construção de adultos saudáveis e providos com importantes valores associados ao movimento em suas diferentes formas de manifestação (BRASIL, 2016a, p.10).

Diante destes dados é que estão os 34 PPGEF's atualmente em funcionamento, entre os 64 PPG's registrados na área 21 (BRASIL, 2016a). Nestes programas são oferecidos 34 cursos de mestrado acadêmico, um de mestrado profissional e 20 de doutorado. Destes programas apenas 11 não ficam nas regiões sul ou sudeste. Ou seja, 65% dos PPGEF's ainda se concentram em duas regiões do Brasil. Com estes números podemos concluir que, ainda que tenha havido uma ampliação de cursos, de teses e dissertações defendidas, o histórico de equilíbrio na distribuição geográfica ainda não foi superado no Brasil. A valorização equânime de todas as áreas que caracterizam a multidisciplinariedade na educação física também é um desafio a ser superado. Assim como a garantia da qualidade das pesquisas deve ser um objetivo, buscando superar o produtivismo acadêmico, considerando as atuais políticas de avaliação da CAPES.

No próximo capítulo, analisamos a disputa pelo rumo da formação de professores no Brasil, considerando os elementos aqui apresentados sobre ensino superior e política de pós-graduação no Brasil.

²⁹ Ver Quadro 5 - Cursos de Mestrado na Área de Educação Física em funcionamento no Brasil (1977-2017) e Quadro 6 – Cursos de doutorado na Área de Educação Física em funcionamento no Brasil (1977-2017) nas páginas 43 e 45

CAPÍTULO III - DISPUTA DE PROJETOS: UM PANORAMA SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As disputas que envolvem os rumos da formação de professores de educação física estão inseridas no contexto das disputas pelo rumo da formação dos trabalhadores que, por sua vez, constituem a disputa pelos rumos da sociedade. Como dissemos anteriormente, a disputa do projeto histórico é pano de fundo da disputa dos rumos dos projetos de educação. Neste sentido, ao estudar formação profissional, é fundamental conhecer o aparato legal que regulamenta a formação em educação física compreendendo que o aparato legal é decorrente das correlações de forma na economia e na política em vigor.

Podemos afirmar que as leis são determinadas pelo sistema econômico e decorrem da luta que acontece na superestrutura da sociedade para manutenção/superação do modo de produção. Ou seja, no capitalismo as leis são configuradas de forma a garantir a hegemonia de quem tem o poder econômico. Elas são mediações do Estado para garantir a manutenção do poder econômico, político e ideológico da burguesia, uma vez que, segundo Lênin (2007), o Estado representativo moderno é um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital. Entretanto, as leis também refletem as pressões exercidas pela classe trabalhadora por sua sobrevivência.

Para Taffarel (2012), é fundamental a recomposição do aparato legal porque este corresponde às tendências econômicas. Para ajustar a força de trabalho à atual fase do capitalismo, são aprovadas leis que desregulam o trabalho e arrancam direitos, como mecanismo de aumentar a mais valia³⁰. Entre estas leis, podemos identificar aquelas que atuam na fragilização da formação inicial com a flexibilização dos currículos e divisão na formação acadêmica, rebaixando a formação da classe trabalhadora na tentativa de ampliar lucros do capital, como veremos neste tópico.

A seguir, apresentamos um breve histórico sobre o ordenamento legal da formação profissional em educação física. Destacamos a luta em torno da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são as orientações do governo para direcionar o processo de formação humana nos projetos de escolarização do sistema nacional de educação, ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado (TRANZILO, 2006).

³⁰ Segundo Marx, mais valia é diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que seria a base do lucro no sistema capitalista (MARX, 1983).

Segundo Andrade Filho (2001), a história da formação de professores de Educação Física no Brasil está organizada em quatro diferentes fases: a primeira, marcada pela criação da ENEFD (Escola Nacional de Educação Física e Desportos), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que funcionou com um currículo padrão, responsável pela formação dos primeiros profissionais civis em substituição ao modelo médico-militar; a segunda se iniciou com a implantação do Currículo Mínimo, e foi marcada pelo conflito entre uma visão estritamente ligada ao esporte e outra visão pedagógico-educacional; a terceira é delimitada por um currículo dividido por Áreas de Conhecimento; e, a quarta fase é marcada pelo funcionamento de cursos de graduação de acordo com as novas Diretrizes Curriculares determinadas pelo CNE/MEC, se ajustando à pressão do capitalismo.

Sabemos que atualmente, a formação profissional no âmbito da educação física está delimitada por legislações específicas da área e também aquelas que regulamentam os cursos de licenciatura³¹. Entretanto, optamos por levantar o histórico apenas da legislação específica da formação profissional em educação física, entendendo que o debate no campo das licenciaturas é mais amplo e não está nos objetivos deste estudo.

As legislações que mais impactaram a formação profissional na educação física, em nossa análise, no Brasil estão expressas no quadro abaixo.

Quadro 2 - DCNEF na história

Ano	Decreto/Resolução	Modalidade	Duração do Curso
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1962	Resolução CFE 298/62	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo	03 anos
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos	03 anos
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
2004	Resolução CNE 07/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física	04 e 03 anos

Fonte: Elaboração própria.

³¹ Segundo Taffarel (2012), a legislação em vigor no âmbito das licenciaturas e que também regulamenta a formação em educação física é: Parecer CNE/CP n. 09/2001 - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Parecer CNE/CP n. 27/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Parecer CNE/CP n. 21/2001 - Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP n. 01/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP n. 01/2005 - Altera a Resolução CNE/CP n. 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Parecer CNE/CP n. 28/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Entretanto, as determinações que incidiram sobre a aprovação do Decreto-Lei 1212/39 são anteriores a 1939, elas têm relação com as concepções hegemônicas na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX, quando se consolidava uma nova sociedade, a sociedade capitalista. Entre as décadas de 1920 e 1950, a educação física se insere em um projeto educacional que visa preparar corpos fortes, robustos, sadios, assim como, o preparo do caráter e das qualidades morais da juventude que coadunassem com a ideia de ordem e progresso, lema da bandeira brasileira e da ciência positivista (GHIRALDELLI JR, 1988). Esses elementos atrelam a educação física à área da saúde e no campo militar, com seu ensino sendo realizado até 1938 pelos militares e direcionado para a educação do físico.

São esses os princípios que orientam a criação da primeira escola da Marinha, em 1926, e também no Estado Novo (1937- 1945), quando são criadas as primeiras escolas de Educação Física civis: em São Paulo e Rio de Janeiro (COSTA *Apud* TAFFAREL, 1993). Segundo Faria Junior (1987, p.15-33), a formação profissional na Educação Física estabelece uma relação de coerência com suas instituições de origem e respectivas ideologias, que viam na Educação Física uma atividade essencial para aprimorar a “raça brasileira”. Ou seja, a Educação Física insere-se no novo projeto econômico brasileiro, e é assegurada nos planos do governo a partir dos anos de 1930 a partir desta perspectiva.

Segundo Cruz (2009), nas primeiras décadas do século XX, a Educação Física é uma prioridade para o Estado brasileiro que buscava disseminar valores que assegurassem a manutenção dos seus interesses, entre eles o embranquecimento do povo brasileiro. sendo condizente com uma política higienista implementada de forma incisiva pelo Estado. Também destacamos a forte influência do taylorismo, sistematizado, na área de currículo, no pensamento e Ralph Tyler. Esta influência foi conferindo enfoque empírico-analítico no trabalho pedagógico já nos primeiros cursos de formação de professores de educação física.

Em 1939, foi fundada a primeira Escola Superior de Educação Física Civil, que ainda foi supervisionada por militares (CASTELLANI FILHO, 1988). O Decreto-lei 1212/39 criou um currículo único para as primeiras escolas de educação física. Este currículo foi organizado para formar o Técnico Desportivo, sem nenhuma preocupação com a preparação pedagógica.

Outro fato importante neste primeiro período da regulamentação da educação física no Brasil foi a orientação de a disciplina integrar a formação no nível secundário. O que reforça o projeto de preparar a nova força de trabalho, com ênfase no trabalho braçal para a classe trabalhadora.

Até a década de 1950, a formação em Educação Física tinha um perfil diferenciado dos outros profissionais do magistério, com uma exigência menor para o ingresso no curso e também durante o processo de formação. Principalmente a partir da atuação do Movimento Estudantil, é que se torna necessária a conclusão do curso científico (correspondente ao ensino médio) para cursar Educação Física (TAFFAREL, 1993, p.32).

A década entre 1950 e 1960 é marcada pela pedagogização da Educação Física, baseada especialmente no escolanovismo. Com essa referência a educação física ganha uma importância significativa no processo de aprendizagem entendido como a ampliação do conhecimento sobre corpo e a forma de relacionamento com o mundo, construindo suas experiências. Esta concepção estava baseada na psicologia de Dewey (DUARTE, 2003).

Em 1962, é realizada a segunda grande modificação no aparato legal nacional no campo da educação física. Com a aprovação do Parecer nº 292/62, são instituídas matérias pedagógicas nos currículos mínimos das licenciaturas e, no mesmo ano, com a aprovação do Parecer nº298/62, é fixado o currículo mínimo da Educação Física. Mesmo com a obrigatoriedade das matérias pedagógicas, o principal curso de formação de professores de educação física e que era a base para outros cursos - Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil - só é modificado em 1969. É quando surge, efetivamente, a disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado na Educação Física. Estas modificações acontecem a partir da Resolução nº 69/69, diante das pressões do movimento estudantil, mesmo durante a Ditadura Militar.

Somente assim, com sete anos de atraso em relação à legislação (Parecer n. 292/62 do CFE) e com trinta anos, de fato, em relação às demais Licenciaturas. Matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais. Restou ainda como diferença a duração do curso, uma vez que até hoje, ainda se encontram escolas que ministram o curso em três anos (FARIA JUNIOR, 1987, p.23).

A partir da década de 1960, torna-se comum a formação de técnicos em Educação Física como sinônimo de professores de Educação Física, sem que os mesmo tenham cursado nível superior. Isso se dá especialmente pela valorização da técnica, principalmente nas modalidades esportivas futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Esse fato está ligado à elevação do esporte como critério para mensurar poder político e econômico, depois da II Guerra Mundial. Assim, acontece uma super valorização da técnica, quando atletas e profissionais técnicos assumem a tarefa de professores em muitas regiões do país com carência de professores formados em nível superior. Estes técnicos foram responsáveis em desenvolver

a Educação Física nessas regiões. Segundo Cruz (2009), este tipo de formação, caracterizada como tecnicista, especializada e de base teórica fragilizada, que enfoca apenas na formação esportiva e, principalmente, em quatro modalidades esportivas, trouxe para a formação de professores um novo padrão de formação, o de formar para o “Alto Rendimento”. Segundo Cruz (2009):

Como a Educação Física historicamente esteve atrelada ao militarismo e o Brasil vivia uma ditadura (golpe de 1964), foram implementados programas na área para o desenvolvimento do esporte de alto rendimento, o que resultou, por exemplo, na conquista de títulos por seleções de diferentes modalidades e a “emergência” do futebol como esporte oficial do país (CRUZ, 2009, p. 74).

A década de 1970 é marcada pelo início de seminários específicos para tratar da formação em educação física. Eles acontecem no Rio de Janeiro (1977) e já na década de 1980 em Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), sob a coordenação do Ministério de Educação - Secretaria de Educação Física e Desportos. A criação do CBCE (1978) também impulsiona as discussões na área, especialmente sobre a formação/intervenção profissional.

Em consonância com a luta pela reconstituição de liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados, na década de 1980, se acirram os embates ideológicos e os questionamentos à concepção tecnicista de Educação Física e Desportos aumentam. São diversificadas as teorias pedagógicas da Educação Física. Podemos encontrar tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física e saúde, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas, além daqueles que compreendem a Educação Física como cultura corporal e esportiva (TAFFAREL, 1993, p.36). Em torno destas teorias é que acontecem os principais debates. Não se trata de um debate em torno da nomenclatura ou apenas por termos, mas sim sobre explicações e proposições de caráter epistemológico – teoria do conhecimento – elaboradas a partir da consideração do que é ciência e do que é Educação Física e seu objeto de estudo. Podemos afirmar que questões sobre a legitimidade do pensamento científico na educação física e sua constituição como campo acadêmico foram problematizadas.

Em sua tese, Albuquerque (2009) faz um levantamento do papel da Educação Física na história política do Brasil. Sobre o aprofundamento dos debates na área da educação física na década de 1980:

No que diz respeito à Educação Física, Castellani Filho (2000) afirma que no início da década de 80 houve abertura para congressos de professores e alunos, com o objetivo de discutir a disciplina como uma área de conhecimento que pudesse auxiliar na formação de indivíduos conscientes e inteirados dos problemas políticos e econômicos da sociedade brasileira. Paiva (2004, p.54) assegura que “os anos 70 e 80 caracterizam

novo encaminhamento para a área, com a implantação da pós-graduação e/ ou com ‘a crise’ da educação física”. Para Daólio (2003), a Educação Física, até a década de 1970, esteve aprisionada a paradigmas cientificistas e ao modo positivista de fazer ciência. [...] Dessa maneira, após a “crise de legitimidade” do regime militar e dos seus preceitos “eminentemente técnicos” de administrar o país, a Educação Física brasileira iniciou um processo de reflexão histórica e conceitual (ALBUQUERQUE, 2009, p. 254, 255).

Taffarel (2002) classifica as principais teorias da educação física como não propositivas e propositivas. As primeiras são aquelas que abordam a Educação Física sem estabelecer ou propor parâmetros e princípios para o seu ensino. As segundas agrupam-se ainda em propositivas sistematizadas e as não sistematizadas – são as que propõem novos princípios ou parâmetros para o ensino da Educação Física sem, contudo, apresentá-los na forma sistematizada de uma metodologia de ensino. Segue um esquema atualizado que expressa as principais teorias explicativas da educação física no Brasil:

Quadro 3 - Teorias explicativas/ Educação Física

Concepções	Autores
I – Concepções não propositivas	
Sociológica	Betti; Bracht; Tubino
Fenomenológica	Moreira; Picollo; Santin
Cultural	Daolio
História	Goellner; Melo; Soares
II – Concepções Propositivas	
2.1 Não sistematizadas	
Desenvolvimentista	Go Tani
Construtivista com ênfase na psicogenética	Freire
A partir da referência do Lazer	Marcelino; Costa; Bracht
A partir da referência do Esporte para Todos	Dieckert
Plural	Vago
2.2 Sistematizadas	
Crítico-emancipatória	Kunz; Bracht
Concepção de aulas abertas às experiências; Escola Móvel	Hildebrandt-Stramann
Aptidão Física/ Saúde e/ou Atividade Física e Saúde	Araújo; Gaya
Crítico-Superadora	Coletivo De Autores

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Taffarel (2002)

Para além do debate sobre as concepções teóricas, destacamos o debate sobre o objeto de estudo da área. Diferentes concepções teóricas preveem diferentes objetos de estudo, pois partem de diferentes pressupostos de educação física, de ser humano e de sociedade. Segundo Taffarel (2002), os principais objetos de estudo já propostos para a educação física são os seguintes:

Quadro 4 - Objetos de estudo da educação física

Objeto de estudo da Educação	Autores
Ciências do Esporte	CBCE
Movimento Humano	Jean Lê Boulch
Motricidade humana	Manoel Sergio
Atividades Corporais	Cagigal
Treino Corporal	Bento
Desporto	Gaya
Motricidade Humana	Manoel Sérgio
Esporte	Frogner
Arte da Mediação	Lovisoló
Filosofia das artes corporais	Santin
Projeto Antropológico	Gaya
Vivências Sociais	Bracht
Movimentar-se humano	Dieckert; Kunz; Bracht; Hildebrandt-Stramann
Cultura Corporal de Movimento	Dieckert; Kunz; Bracht; Hildebrandt-Stramann
Cultura Corporal	Coletivo De Autores

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Taffarel (2002)

Diante dessas possibilidades, finalmente, em 1987, é aprovada uma nova legislação para a Educação Física que acaba refletindo a vontade política de setores hegemônicos da sociedade (CARMO, 1987). A Resolução nº. 03/87 definiu o marco legal da fragmentação dos cursos de Educação Física, pois permite a divisão destes em licenciatura e bacharelado, conforme os estudos de Santos Júnior (2005), Figueiredo (2001), e como explicita Taffarel:

esta resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno, por campos do conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado (TAFFAREL, 2005, p.89).

Mesmo com esta resolução, os debates sobre o tema não cessaram. A Resolução aprovada não agradou a todos os setores. Muitos identificavam um retrocesso com a separação da educação física em duas formações, identificando que a divisão fragilizava a formação e não refletia as discussões realizadas na área.

Na década de 1990, os ajustes promovidos pela política neoliberal trazem novas necessidades do ponto de vista de flexibilização dos direitos e da formação do trabalhador. Nesse contexto é que as discussões sobre as alterações de currículo são intensificadas. As exigências estabelecidas pelo novo ordenamento estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases no Brasil (Lei nº. 9.394/96), pelos PCN's (1998), pela Lei 9696/98 seguidas por determinações curriculares específicas às diversas formações, assim, os cursos de todo o país iniciaram suas

reformulações curriculares³².

Em estudos anteriores (Pinho, 2011), pudemos constatar que este processo foi pautado por uma política educacional baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, direcionando a formação para o atendimento da exigência de um novo tipo de trabalhador adequado às necessidades de mundialização do capital.

Destacamos que nossa posição é de que a aquisição de competências é um processo que faz parte da constituição do ser humano enquanto ser social, portanto, inseparável e indispensável ao próprio desenvolvimento humano. O desenvolvimento de competências e habilidades, inclusive as científicas e técnicas, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, não só individual, mas também enquanto espécie e para uma apreensão da realidade em sua totalidade.

Entretanto, é importante compreender que a conjuntura imprime determinadas necessidades à formação do trabalhador, no caso do atual modo de produção há um significado específico no modelo que vem sendo exaustivamente proposto quando se destacam as competências e habilidades a serem desenvolvidas. O projeto de formação baseado nas competências e habilidades é fundamentado em determinadas competências e habilidades que se referem à denominada “pedagogia das competências”, que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do capitalismo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. Portanto: é necessário que seja determinado claramente o tipo de competências que fundamenta o projeto de educação em questão e qual seu objetivo na formação. Para os organismos internacionais, a pedagogia das competências atende às novas demandas do capitalismo imperialista. Segundo Martins (2004):

[. . .] não compartilho de um modelo de educação escolar que a coloca com a tarefa de construir competências sem antes definir claramente duas questões básicas, quais sejam: competências para quê e a serviço de quem? Na medida em que as respostas indicam o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o ajuste dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, às exigências dos organismos internacionais [...], urge uma recusa intencional a este “atraente canto da

³² Edital n. 04/97, prorrogado pelo edital n. 05/99 (FIGUEIREDO, 2001, p.26), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), convocando as instituições a apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos, elaboradas pelas Comissões de Especialistas nomeadas pela SESU/ME (portaria n. 972/97). Deveriam apresentar orientações gerais para que fossem referências para as IES, permitindo uma flexibilização na construção dos currículos plenos, privilegiando áreas de conhecimentos ao invés de definir disciplinas e cargas horárias, contemplando diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento (FIGUEIREDO, 2004, p.137).

sereia”, antes que morramos afogados nadando em sua direção! (MARTINS, 2004, p.71-12).

Segundo Duarte (2001), resta ao professor que segue este projeto de educação a tarefa de conhecer quais competências o mercado de trabalho está exigindo para que seja possível se adaptar a ele. A docência deveria ser ponto de apoio para a construção de uma educação crítica à realidade para transformá-la. Seguindo as pedagogias do “aprender a aprender”, a educação tem a tarefa de desenvolver adaptações à realidade. Sendo que deveria contribuir com a construção de novas formas de organização para mudar profundamente a sociedade.

No parecer CNE/CES 776/97, que orienta as Diretrizes Curriculares da graduação este caráter é explícito:

- flexibilidade na organização dos cursos;
- indica se evitar prolongar os cursos por tempo desnecessário;
- propõe uma tendência na redução de duração da formação;
- expressa a “liberdade para as Instituições de Ensino Superior relativa a carga horária;
- traz as competências e habilidades como base para os cursos de graduação (CNE/CES, 1997).

Também através deste parecer que é instituída a primeira Comissão de Especialistas³³ (COESP) do CNE responsável pela discussão e elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física. Em 2000, a COESP apresenta como proposta uma formação unificada. Entretanto, o CNE resiste à proposta da COESP e institui uma segunda COESP, alinhada com os interesses do CONFEF/CREF³⁴. A comissão questiona a proposta de formação profissional para a Educação Física ser uma única e aprova a resolução nº. 046/02, de 18/02/02, que define capacitação, competências e atribuições necessárias ao profissional de Educação Física e serviu de base para elaboração das novas DCNEF, em 2004.

Na primeira década dos anos 2000, também são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, o parecer CNE/CES nº. 009/2001. A formação em

³³ Esta comissão foi nomeada pela SESU/MEC e formada pelos professores: Emerson Silami Garcia (UFMG), Elenor Kunz (UFSC), Helder Guerra Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UNB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

³⁴ A Lei 9696/98 cria o CONFEF – Conselho Federal de Educação Física com o objetivo de Regular a atuação do profissional da Educação Física com a suposta justificativa de “proteger” a sociedade dos maus profissionais. Entretanto, o que verificamos é que a Regulamentação da Profissão media outras relações, tais como a concepção de Educação Física e assim também a própria concepção de sociedade, formação acadêmica e profissional e sua relação com trabalhos de outras áreas, apresentando a característica de defesa dos interesses privados e não classistas. Nozaki (2004) apresenta uma importante análise sobre o papel devastador da Regulamentação da Profissão e sua relação com a luta de classes.

Educação Física, sendo uma licenciatura, também é atingida pelas orientações das diretrizes aprovadas. Entidades como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR criticam a resolução por identificarem que o CNE não considerou históricas contribuições dos mais diversos fóruns, inclusive das Universidades que enviaram propostas³⁵ baseadas no que foi historicamente construído como prática na área da educação física.

Estas reformulações fazem parte da política de flexibilização das profissões indicada pela agenda neoliberal, como identificamos anteriormente. Não só a educação física e as licenciaturas passam por reformulações. O debate de reestruturação da legislação acontece também na maioria dos cursos de formação profissional do país³⁶. As alterações seguiam as orientações do parecer 776/97, que orienta as Diretrizes Gerais dos Cursos de Graduação no Brasil, e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar **maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade** tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada. [grifos nossos] (CNE/CES, 1997, Parecer 776/97).

O objetivo de flexibilizar os currículos, diminuindo sua carga horária é claro no documento e se caracteriza como uma das formas mais eficientes de disponibilizar uma mão de obra com uma qualificação mínima, no menor tempo possível e atendendo às orientações dos organismos internacionais.

Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. (...) Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (CNE/CES, 1997, Parecer 776/97).

Acreditamos que a reestruturação dos currículos periodicamente é de extrema

³⁵ A respeito ver ANFOPE (2001) e TAFFAREL (1998, 2001)

³⁶ Nos primeiros 5 anos dos anos 2000, há a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Artes Visuais, Arquivologia, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Ciências Biológicas, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Dança, Design, Direito, Enfermagem, Engenharias, Estatística, Economia Doméstica, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras, Hotelaria, Matemática, Medicina Veterinária, Meteorologia, Museologia, Música, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Serviço Social, Secretariado Executivo, Teatro, Terapia Ocupacional, Técnicos Superiores, Turismo, Zootecnia.

necessidade para que os profissionais formados sejam capazes de atender as demandas para a construção de uma nação soberana, que sejam capazes de responder às necessidades de seu povo. Essas mudanças devem estar alinhadas com a necessidade da maioria da população, o que identificamos não ter acontecido no processo ocorrido no início dos anos 2000.

Não podemos afirmar que a instituição das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação profissional no Brasil se dá considerando o atendimento da demanda das 27 milhões de crianças abaixo da linha da pobreza no país ou as de 55 milhões de pessoas não têm condições adequadas de moradia. A justificativa para as reestruturações curriculares é a preparação do trabalhador para “um mercado de trabalho marcadamente competitivo” (CNE/CES, Parecer 767/97), a partir da concepção de que o desemprego é “culpa” do próprio trabalhador que não tem as competências e habilidades necessárias para atender as diversificadas necessidades do mercado de trabalho, como se o desemprego não fosse um elemento fundamental para o capitalismo extorquir do trabalhador sua força de trabalho em um tempo cada vez menor e por um valor cada dia mais baixo (PINHO, 2011, p.69).

Segundo Gentili (2002), depois do fim do estado de bem estar social na década de 1970 entra em ascensão a promessa da empregabilidade que responsabiliza o indivíduo por ter ou não um emprego. Afinal “restará ao indivíduo [...] definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva ao mercado de trabalho” (idem, 2002, p.50). Há um papel nessa concepção de empregabilidade que é alimentar a concepção liberal de que o problema do desemprego é individual. Neste sentido, ganha força o falso discurso de que existe emprego aos mais aptos e que a formação profissional deve instrumentalizar o indivíduo para lutar por estes empregos. A competitividade do mercado de trabalho acaba então direcionando a formação profissional, criando a ilusão de que a formação profissional adequada pode gerar emprego para todos e omitindo a verdadeira causa do desemprego: a crise estrutural do capitalismo.

Se a qualificação profissional fosse garantia de emprego, a taxa de empregos formais aumentaria com a ampliação de vagas no ensino superior. Entretanto, o que vemos é o crescimento da taxa de desemprego mundialmente. O desemprego no Brasil, no ano de 2016, passou a marca de 12%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (G1, 2017), apesar de o índice de matriculados no ensino superior, segundo o INEP, ter subido a índices maiores do que 8 milhões de estudantes (AGÊNCIA EBC, 2016).

Sabemos que a formação profissional tem um papel fundamental para os trabalhadores dentro de uma sociedade na qual não se tem garantia de emprego. Por isso, um dos pilares da formação profissional deve ser a empregabilidade afinal o ingresso ao mercado

de trabalho é uma das necessidades do trabalhador, assim, uma formação profissional não pode ignorar esta necessidade. Uma formação profissional que seja ponto de apoio para acesso do trabalhador ao mercado de trabalho é uma reivindicação justa e legítima e ser contrário à mesma é prestar um desserviço aos trabalhadores:

Ainda que o capital tenha suas próprias leis para extração da mais valia, a promoção do saber sobre o trabalho beneficia o trabalhador de modo a aumentar seu poder de negociação sobre as condições que ocupará sua posição no mercado de trabalho. Mesmo beneficiando o trabalhador, em função do caráter contraditório da relação capital/trabalho, a escola continua prestando um serviço ao capital, entretanto a defesa da desqualificação profissional seria um benefício ainda maior ao capital e um desserviço ao trabalhador (KUENZER, 1988, p.36).

Entretanto, enquanto a contradição que abriga a relação capital e trabalho não for resolvida, não é possível executar propostas “que se articulem ou com o capital ou ao trabalho enquanto realidades separadas; as propostas, embora predominantemente articuladas aos interesses de um dos polos, sempre terão efeitos contraditórios.” (KUENZER, 1988, p.38).

É necessário reivindicar uma perspectiva de formação profissional “de promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita ao trabalhador inserir-se, participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo” (KUENZER, 1988, p.34). A questão colocada na concepção de formação presente nas diretrizes curriculares é que a perspectiva do aprender a aprender não tem nem permitido ao profissional ampliar sua base de conhecimento e atuação e nem auxiliado nas compreensões mais genéricas da realidade. Assim, a defesa de uma formação profissional qualificada deve estar comprometida com o atendimento dos interesses da maioria do povo, com a luta para que o desenvolvimento e acesso às mais diversas formas de tecnologia e conhecimento devem ser comprometidos com a luta pela transformação da sociedade atual, não com a adaptação às necessidades do capitalismo e sim com um projeto de desenvolvimento para além do capital.

Essas observações são válidas tanto quando examinamos as DCN para os cursos de graduação, como nas resoluções do CNE/CP nº. 01/02³⁷, e a resolução CNE/CP nº. 02/02³⁸. As três resoluções são decorrentes do Parecer nº 09/01. O Parecer nº. 09/01 determina diretrizes com base em competências e habilidades, separando o curso de Pedagogia das

³⁷ Que institui as DCN para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³⁸ Que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

demais licenciaturas, fragmentando e desqualificando a formação de professores. Fica expresso no Ordenamento Legal, o alinhamento da formação de professores no Brasil a uma política de desqualificação do profissional do ensino que já se inicia na formação inicial.

(...) no documento sobre as diretrizes, o Ministério da Educação privilegia os conceitos de competências e certificação. O conceito de competência aparece de maneira simplista, reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos. Reduzir a competência ao espaço escolar é reduzir a formação. A certificação aparece na última versão das diretrizes, pois, em agosto de 2000, o CNE discutiu a avaliação dos docentes. Uma avaliação que se dá a partir do desempenho dos alunos no “provão” (TAFFAREL, 2005, p.93).

Esta Resolução cria condições, na educação física, para separar a formação a partir dos diferentes campos de intervenção, escolas (ensino formal) ou nos campos de trabalho em expansão (ensino não formal).

Assim, o CNE encaminha para aprovação o parecer nº. 0138/02, que segue as diretrizes ditadas pelo parecer nº. 09/2001, cabendo novamente as críticas ao mesmo. Tais críticas ainda são válidas como ressalta Taffarel (2005, p.95):

Recuperando o conteúdo histórico do que era defendido na década de 80 pelos diretores de escolas de Educação Física, é possível reconhecer:

- a. A predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física,
- b. A desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado,
- c. A localização da área da Educação Física no campo da saúde,
- d. As “terminalidades” orientadas pela lógica do mercado,
- e. O currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques.

Diante das críticas de diversos setores, inclusive CBCE, e principalmente pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) a publicação do Parecer aprovado é suspensa. São apresentadas propostas por diversos órgãos, CNE, CBCE, SESU/Saúde, pela comissão de especialistas, por diretores de escolas de Educação Física, pela Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFBA).

Uma terceira COESP é nomeada para “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes”. Um novo parecer é aprovado em 2004 no CNE, o parecer nº. 058/04, substituindo o parecer nº. 0138/02. Em 31/03/2004, é aprovada a Resolução nº. 07/04 (DOU, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18), estando assim instituídas as novas DCN para os cursos de Educação Física.

A aprovação dessas novas diretrizes se deu a partir de consensos possíveis, em uma tendência do capitalismo no seu momento atual que propõe acordos entre diferentes grupos onde quem acaba cedendo são os trabalhadores, que são a parte mais vulnerável. As novas diretrizes demonstram posições favoráveis à implementação de propostas curriculares que atendam às exigências do mercado de trabalho para formação de profissionais, com habilidades e competências às novas tecnologias do capital. O Movimento Estudantil de Educação Física³⁹ se mostrou como único ponto de resistência à aprovação destas DCNEF, defendendo o acúmulo do que havia sido sistematizado na área sobre uma proposta de formação humana, em conjunto com a LEPEL/FACED/UFBA.

A política de consenso utilizada na aprovação das DCNEF garantiu o atendimento à política mais geral implementada nos projetos de formação, especialmente no que tange a flexibilidade, dando ênfase nas competências e à fragmentação da formação. Ao examinar o documento aprovado e que está em vigor podemos afirmar que o mesmo:

Expõe como concepção de educação física a ratificação da posição hegemônica, quando decide como objeto de estudo da Educação Física o Movimento Humano, estabelece como concepção nuclear do curso as competências e habilidades, localiza a intervenção da Educação Física na área da saúde e fragmenta a formação em licenciatura, e em graduação – o que na prática apresenta as mesmas características do bacharel. (PINHO, 2011, p.74)

No texto, são identificadas outras vertentes de formação com perspectiva não teleológica (como multiculturalismo, pós-estruturalismo, neo-pragmatismo), mas o que predomina é a concepção empírico-analítica⁴⁰. O que caracteriza uma perspectiva funcionalista de ser humano, separa a qualidade de quantidade, objetivo de subjetivo, valoriza o micro em detrimento do macro, dando continuidade a esta tradição de pesquisa e, portanto, na teoria do conhecimento que é privilegiada na Educação Física (SANTOS JUNIOR, 2005).

A concepção empírico-analítica segue os princípios propagados para as ciências físicas e naturais, enfatizando a relação causal que se explicita no experimento, na sistematização e no controle dos dados empíricos através de análises estatísticas. Nessa perspectiva, a validade científica é dada pelo teste dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados e pelo grau de significância estatística. Como consequência desses pressupostos de ciência, o método

³⁹ Ver in: DOSSIÊ DC, EXNEEF, Salvador, abril de 2005.

⁴⁰ Rossana Valéria de Souza e Silva constatou em sua tese de doutoramento (1997) que 66,2% das pesquisas realizadas na Educação Física no Brasil utilizam-se do modelo empírico-analítico.

empírico-analítico privilegia uma concepção funcionalista de ser humano (Escobar, 2006), portanto, na concepção privilegiada, o trabalho pedagógico é desconsiderado na articulação dos conhecimentos e na produção do conhecimento.

Considerando que a prática é elemento fundamental da formação profissional, o eixo articulador dos conhecimentos deveria ser pautado na mesma, entretanto é considerada apenas como componente curricular na Resolução nº 07/04. Neste sentido, a concepção de trabalho privilegiada na DCNEF separa teoria de prática, trabalho intelectual de manual, como dois momentos diferentes, aonde o primeiro subordina o segundo. Uma contradição em si mesma uma vez que a unidade entre pensar e agir é intrínseca ao trabalho humano, independente do modo de produção, decisão e ação são momentos inseparáveis. Toda atividade humana exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental.

Fica expressa na resolução uma concepção de formação para os cursos de Educação Física que prioriza o atendimento das demandas do mercado de trabalho, em consonância com as orientações dos organismos internacionais, caracterizando toda uma lógica de formação para os cursos que se alinha com as tarefas de mundialização da educação a partir do modelo capitalista e não de uma educação que sirva como instrumento de luta para os trabalhadores (PINHO, 2011).

Para Taffarel (2010a), a concepção de formação centrada no desenvolvimento de competências é a política de educação desenvolvida nacionalmente. A defesa do desenvolvimento da formação por competências aparece centralmente nos artigos 6 e 7, das DCNEF, p. 03-04:

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico, profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.
[...] § 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades.
[...]. Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (BRASIL, 2004).

No documento, o Movimento Humano é definido como objeto de estudo da educação física. Esta definição aproxima a formação na área das perspectivas não críticas e das pedagogias do consenso (Duarte, 2003), especialmente por comprometer a visão de totalidade

da realidade e a realização de nexos entre áreas que caracterizam a educação física como campo do conhecimento.

Diante desses elementos, os debates sobre as DCNEF não cessam. A opção pela definição das novas diretrizes a partir da política do consenso em pouco tempo se mostrou frágil, pois a perspectiva de formação aprovada na Resolução 07/04 não responde às reivindicações que vinham sendo levantadas no campo da educação física durante toda a década de 1990 e início dos anos 2000. A discussão epistemológica e ontológica sobre a educação física foi colocada em segundo plano na aprovação da DCNEF. Esse processo explicita a forte intervenção de teorias idealistas no âmbito da educação física, afinal não é possível consolidar identidades profissionais através de uma mudança na legislação. A mudança de nomenclatura dos egressos não garante a modificação na formação profissional, se as condições objetivas apontam para outra perspectiva. Muitos estudos realizados nos anos seguintes a aprovação das DCNEF comprovaram que nas IES em que coexistiam ambas as formações, em geral, os mesmos professores lecionavam as disciplinas para ambos os cursos, com quase nenhuma modificação no elenco de disciplinas, sendo comum a existência de turmas com alunos de ambos os cursos (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010; SILVA 2011; BITTENCOURT, 2011; SOUZA et al, 2014; MORSCHBACHER; VERONEZ, 2015; REZER et al, 2016).

Neste sentido, já no ano de 2005, ficavam expostas as contradições da divisão da formação profissional na educação tomando como referência o campo de intervenção e não as necessidades históricas da área. Também é comprovada a intervenção do CONFEF na definição das DCNEF através de sua atuação no aumento dos cursos de graduado (antigo bacharelado) e também na fiscalização da atuação de licenciados. Em 2005, coube ao CNE que tem respaldo pela Lei Federal 9.131/1995, que lhe dá competências para legislar sobre a formação profissional no Brasil, elaborar o parecer CNE/CES nº 400. A finalidade foi esclarecer sobre os campos de intervenção em que poderiam atuar o licenciado em educação física diante da consulta realizada por uma IES particular do estado de São Paulo. Este questionamento foi gerado pelo fato de o CONFEF começar a restringir o campo de atuação de professores de educação física licenciados. Recorrendo à Constituição Federal em seu artigo 5º, inciso XIII; artigo 22, incisos XVI e XXIV; à LDB 9.394/1996 e à Lei 9696/1998, artigos 1º; 2º e 3º, após longa exposição, a resposta foi a seguinte:

[...] não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a

discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de licenciatura ou de bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física. Portanto, a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de formação, introduzida pelo artigo 3º da citada Resolução CON-FEF 94/2005, assim como eventuais restrições dela decorrentes, que venham a ser aplicadas pelos Conselhos Regionais de Educação Física, estão em conflito com o ordenamento legal vigente no país (PARECER CNE/CES 400/2005).

Mais consultas foram direcionadas ao CNE com o mesmo conteúdo, diante da ingerência do CONFEF que tentava impedir a atuação de licenciados nos campos de trabalho da educação não formal. Segundo Furtado et al (2016), as inúmeras consultas geraram um estado de insegurança jurídica e levaram o CNE a propor, em 2011, um novo texto para as DCNs da Educação Física. O texto que visava esclarecer o entendimento do CNE em relação à abrangência da formação em Licenciatura e não mudava o conteúdo estabelecido pela Resolução CNE/CP 07/2004, acabou não sendo homologado. Abaixo, segue trecho da justificativa desse documento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física são únicas, e qualquer outra interpretação é imprópria. Os conteúdos curriculares, assim como as competências e habilidades previstas nas Diretrizes, referentes ao campo técnico-científico da Educação Física, são idênticas para a licenciatura e o bacharelado, não havendo divisão possível para nenhum efeito. Mais uma vez, deve ser ressaltado que a licenciatura requer competências adicionais, nos termos da já citada Resolução CNE/CP nº 1/2002. Nesse sentido, o cuidado no uso de determinados termos e expressões pode aumentar a precisão do texto e aprimorar a sua compreensão, afastando interpretações diversas acerca do entendimento que a própria Câmara de Educação Superior já estabeleceu. Para isso, novo Projeto de Resolução é apresentado em anexo (CNE/CES 274/2011).

No ano de 2012 mais uma vez o CNE ratifica sua posição no parecer CNE/CES 255/2012. Assim o faz, por entender que nenhuma lei proíbe a intervenção de licenciados em campos de educação não formais. Enquanto a Lei no 9.394/1996 determina que apenas licenciados possam atuar na educação básica, não há na legislação referência a competências privativas para os bacharéis. Nem mesmo a lei 9696/98 não estabeleceu uma restrição de atuação aos bacharéis uma vez que a Constituição Federal garante que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Assim, em 2012 o CNE realizou uma análise adicional, após considerações apresentadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pela Consultoria Jurídica (CONJUR) do Ministério da Educação (MEC) sobre o Parecer 400/2004.

Quanto às prerrogativas profissionais, nas áreas em que são formados bacharéis e licenciados, não há na legislação referência a competências privativas para os bacharéis, ao contrário dos licenciados, que têm a prerrogativa exclusiva dos

egressos dos cursos de licenciatura, de acordo com a Lei no 9.394/1996 [...]. Finalmente, registro que a Câmara de Educação Superior do CNE tem se pronunciado reiterada e consistentemente sobre as questões em tela, reafirmando as posições apresentadas no presente Parecer, incluindo o Parecer CNE/CES nº 274/2011, ainda sujeito à homologação ministerial (CNE/CES 255/2012).

Apesar das Resoluções aprovadas no CNE, a condição contraditória e de instabilidade jurídica foi sendo intensificada. Aumentaram os registros de egressos pedindo indenização por se sentirem lesados pelas IES e sendo vitoriosos⁴¹. Segundo os egressos, as IES não informaram o impedimento de atuarem nos campos de educação não formal. Outro fator que aprofundou a condição de instabilidade jurídica e acirrou o debate foi quando a decisão do STJ⁴², com efeito de recurso repetitivo, em estabelecer em definitivo que cabe ao Licenciado em Educação Física o direito de exercer a sua profissão apenas no âmbito da educação básica. Enquanto o legislador, no caso o CNE, afirma que não há restrição ao licenciado em nenhuma lei aprovada por ele, os ministros do STJ interpretam que há nos documentos do CNE a compreensão desta restrição. Com tal decisão, aumenta a pressão ao CNE. Desta celeuma pode-se entender que a Resolução 07/04 cria base legal para tal interpretação, cabendo, portanto extinguir a formação de graduado (antigo bacharel).

No ano de 2015, o CNE retoma esta discussão diante da pressão de IES, egressos, estudantes, membros do campo acadêmico da Educação Física de uma forma geral que exigiram do CNE algum posicionamento a respeito. Neste ano é realizada uma audiência na PUC-GO, na qual o conselheiro Paulo Barone anunciou que havia uma comissão trabalhando na revisão das DCNs de Educação Física. Em 11 de dezembro, é realizada uma audiência pública em Brasília, na sede do CNE, onde foi apresentada uma minuta de Resolução. O objetivo da audiência seria iniciar um debate no campo da Educação Física. A unificação da formação em licenciatura foi a maior polêmica da audiência.

Após a audiência em 2015 há uma mobilização dos movimentos ligados à educação física e ao seu campo acadêmico realizando diversos debates sobre o assunto, com as diferentes concepções e perspectivas sendo expostas. O CBCE realiza uma consulta aos seus GTT's, apresentando os resultados em um documento já no ano de 2016.

Segundo Furtado et al (2016), o CNE tenta retomar a intencionalidade da formação de

⁴¹ Podemos citar como exemplo os seguintes processos: Processo nº 0307003-76.2010.8.19.0001; Processo nº 0001439-46.2015.8.26.0123.

⁴²Recurso especial n. 1.361.900-sp (2013/0011728-3). Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-eletronica-2014_236.pdf

Licenciatura que está em seus documentos, através da Minuta de novas DCNs. Entretanto, mais uma vez, o debate se coloca apenas na superficialidade da nomenclatura do egresso, não aprofundando nas contradições que estão apresentadas na concretude da formação profissional na área da educação física. Estudos sobre currículo e formação colocam a centralidade sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais no delineamento dos cursos e qualidade da formação profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais fazem parte do currículo prescrito e, como tal, têm uma intervenção política no ensino (SACRISTAN, 2000). Não é possível fazer a discussão sobre as DCNEF desconsiderando elementos como as concepções de educação física, de indivíduo, de ciência, de projeto histórico que balizam as formulações que já foram construídas na área e estão em jogo nas disputas que marcam a história da formação profissional na educação física⁴³.

Dessa forma, apresentamos aqui a compreensão de que o debate sobre as DCNEF é, sobretudo, político e reflexo das contradições que ainda permeiam a formação na área e que também são determinantes na análise da produção científica que localizamos e examinamos neste trabalho. Portanto, é necessário que uma formação profissional leve em consideração os elementos políticos, assim como as tarefas da realidade atual (PISTRAK, 2003).

Neste sentido, é que neste trabalho, tomamos como referência a proposta de formação na educação física que foi formulada a partir das contribuições do COLETIVO DE AUTORES (1992), do Movimento Estudantil de Educação Física e que vem sendo amadurecida em diversas pesquisas (Silva, 2009; Dutra, 2005; Cruz, 2009; Alves, 2016). Esta proposta, é formulada considerando as condições concretas do trabalho profissional, propõe a organização do trabalho pedagógico a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético e toma como objeto de estudo da educação física a Cultura Corporal, como complexo significativo.

O conceito de Cultura Corporal foi formulado através dos estudos a partir da perspectiva crítico-superadora, inicialmente pelo Coletivo de Autores, e é compreendida a partir do desenvolvimento da história da humanidade, da compreensão do trabalho como elemento fundante do ser social. Parte do pressuposto de que a humanidade conseguiu construir práticas corporais surgidas das necessidades humanas na relação do ser humano com a natureza, consigo próprio, produzindo determinadas formas de cultura, como exemplo, os

⁴³ Segundo o CNE, as discussões sobre esta pauta deveriam ser retomadas em 2016. Até o encerramento desta pesquisa a discussão não foi colocada em pauta novamente.

jogos, lutas, ginástica, esporte, dentre outros. Este objeto de estudo é considerado a partir de sua contemporaneidade, adequação ao desenvolvimento das crianças e as finalidades educacionais de emancipação humana. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Segundo as professoras Celi Taffarel e Michele Ortega (2006):

O pensamento teórico científico explica que a base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhadas a satisfazer necessidades sociais. Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiência ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. A organização da área de conhecimento, “Cultura Corporal”, não é tarefa de uma pessoa; isto, que se poderia chamar de enquadramentos teóricos, são contribuições teórico-metodológicas básicas que exigem desenvolvimento coletivo posterior.

As contribuições da Cultura Corporal partem da perspectiva de uma Educação Física voltada para uma formação humana através da prática pedagógica da docência com uma consistente e explícita base teórica.

Outro pressuposto que é fundamental é a diplomação do egresso que deve ser unificada em um curso de licenciatura ampliada. A concepção de licenciatura ampliada é pautada na compreensão de um currículo deve garantir a unidade na formação profissional, buscando a inserção a partir da perspectiva da prática pedagógica como eixo da intervenção profissional na educação física, em qualquer campo de atuação. Para tal, é necessária unidade teórica no currículo e a organização do conhecimento em eixos curriculares, concebendo o processo de formação de professores como instância de produção de conhecimento, garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática e a qualidade da formação teórica (TAFFAREL, 2006).

Para o Hildebrandt-Strammann (2014), a indissociabilidade entre teoria e prática é elemento fundamental para a formação profissional na educação física⁴⁴. Depois de mais de 30 anos assessorando a formação de professores de educação física no Brasil, Hildebrandt-Strammann diagnosticou que há no Brasil uma visão fragmentada da Ciência do Esporte, acompanhada de um domínio das disciplinas das ciências naturais e da teoria do treinamento, o que dificulta uma visão orientada ao problema dos conteúdos. Para superar visão fragmentada,

⁴⁴ Entre os anos de 2014 e 2015, realizamos um estágio científico, sob supervisão do professor Dr. Hildebrandt-Strammann, como parte do estudo de doutoramento. Entre as conclusões do estágio apontamos a necessidade de articulação entre escola e universidade, a unidade teórico metodológica no curso de formação profissional. Mais detalhes e conclusões do estágio são apresentados em Pinho (2016).

o autor propõe a modularização do currículo, que devem conter seminários – substituindo as disciplinas – que perpassam por módulos⁴⁵. Cada módulo deve ter objetivos claros e bem definidos. Para tal, é necessário que haja unidade teórico-metodológica e que os objetivos do curso estejam articulados com a realidade. Defendemos que, quando se identifica um objetivo em comum, a unidade teórico-metodológica experimentada na formação de professores na Alemanha deve ser um princípio na formação em educação física no Brasil, ainda que tenhamos realidades sociais diferentes (PINHO, 2016).

Diante dos diversos elementos sob os quais se apresenta a disputa pelos rumos da formação profissional na educação física é que apresentamos, no próximo capítulo, os estudos que antecederam nossa pesquisa e os parâmetros teórico-metodológicos que nos orientaram.

⁴⁵ Proposta de organização curricular apresentada no artigo HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Uma nova concepção do currículo na formação de professores de educação física em Salvador**. Motrivivência, Florianópolis, v. 25, n. 43, p.118-132, dez. 2014.

CAPÍTULO IV - EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A pesquisa sobre a pesquisa, como podemos caracterizar este estudo, origina-se da necessidade de analisar o aumento quantitativo de pesquisas e centros de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento. Ao buscar o significado da epistemologia nas ciências, vemos que a própria etimologia do termo indica de que forma a mesma veio se modificando e adquirindo cada vez maior importância no estudo das ciências. O conceito de epistemologia tem a sua origem na composição grega *episteme* (conhecimento) e *logos*, (razão, explicação) e significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites. Estes elementos nos dão a dimensão filosófica da principal diferença entre o conhecimento sistemático (*Episteme*) e o senso comum (*Doxa*), na razão mítica e nas religiões (*Mitos*): a explicitação e justificativa dos métodos ou os caminhos e formas da elaboração dos seus resultados é fundamental do conhecimento sistemático (SANCHEZ GAMBOA, 2012)

A constituição da epistemologia contemporânea vem acontecendo na interface entre a ciência e a filosofia, depois da sua separação na modernidade. Segundo Habermas (1982), Kant analisou o conhecimento acumulado e propôs a separação entre a “Razão prática” e na “Razão Pura”. Assim, a Teoria do Conhecimento (Gnosiologia) que seria um campo de interface foi desaparecendo, com a ruptura das relações entre a Filosofia e a Ciência. Com isso, desaparece a tensão crítica entre a Teoria do Conhecimento (o geral) e "conhecimento científico" (o específico). Entretanto, segundo Habermas (1982), é na epistemologia dialética que a relação entre a Filosofia e a Ciência é reconstituída como tensão crítica, compreendendo a epistemologia dialética como o estudo sistemático, que encontra na Filosofia Materialista seus princípios e na produção científica o seu objeto. Nesse sentido, "A Filosofia preserva-se na ciência enquanto crítica" (HABERMAS, 1982. p.77).

Bachelard (1983) propõe a recuperação do sentido e conteúdo da epistemologia e a reflexão crítica das filosofias implícitas nas práticas explícitas dos cientistas. Disso decorre a possibilidade de investigar cientificamente os nexos internos das produções científicas, os compreendendo como elementos que podem oferecer possibilidades explicativas para novos estudos e análise das condições atuais de produção científica.

Partindo desta compreensão, é que analisamos, no Brasil, as consequências do surgimento e consolidação da pós-graduação, e sucessivo aumento no número de pesquisas: a complexa diversidade de temas estudados, os modismos metodológicos, as variadas estratégias

de pesquisa, a diversidade de técnicas e instrumentos, o significativo aumento da massa crítica nos centros e grupos de pesquisa. Elementos que justificam o estudo sobre a pesquisa desenvolvida particularmente no nível de dissertações e teses.

Para Silva (2013), a preocupação com os caminhos tomados pela produção científica no Brasil é contemporânea a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, a partir dos anos 1970, e a exigência da realização de uma pesquisa para obtenção dos títulos de mestre e de doutor que fizeram com que ocorresse um rápido aumento da pesquisa em todas as áreas do conhecimento, particularmente nas áreas das ciências da ação⁴⁶. Segundo o autor, a primeira preocupação nestes estudos estava ligada a quais eram as principais questões apontadas na produção da área, suas características, suas tendências, a validade científica de seus resultados, a aplicabilidade de suas conclusões. Entretanto, as questões ligadas à epistemologia vêm se complexificando e a problemática da produção do conhecimento está ligada a investigações sobre o tipo de pesquisa realizada; sua qualidade; núcleos temáticos desenvolvidos; métodos e técnicas predominantes; abordagens teórico-metodológicas; produtividade dos cursos; prioridades políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica desses cursos.

Neste sentido podemos afirmar que a epistemologia não se preocupa apenas com os métodos e técnicas empregados na pesquisa científica, afinal os métodos não são apenas uma escolha aleatória de instrumentos científicos. Afirmamos isso a partir da compreensão de que o domínio de técnicas de coleta, registro e tratamento de dados não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico. As técnicas só têm validade como parte essencial do método, pois este é o “caminho do conhecimento” que é mais abrangente e complexo. Como bem observa Sánchez Gamboa (1996), o método é uma teoria de ciência em ação, que pressupõe critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, modos de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que consubstanciam as diversas abordagens empregadas nas construções científicas e na produção do conhecimento.

Assim, neste estudo estamos considerando que a Epistemologia se preocupa com questões da produção do conhecimento para além dos métodos e técnicas. Segundo Lapati

⁴⁶ Segundo Sánchez-Gamboa (2007a), a Pedagogia e a Educação Física são caracterizadas como ciências da ação, pois elas têm a ação e a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada da produção de conhecimentos, assim seus estatutos científicos são melhores definidos serem melhor definidos e entendidos como ciências da prática ou da ação.

(1981), a Epistemologia, como estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano, possui elementos que, empregados na pesquisa científica, lhe permitem questionamentos e análises constantes, o que é fundamental para o desenvolvimento das ciências. Para Sánchez Gamboa (1997), os estudos epistemológicos:

[...] procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas também servem como ponto de encontro entre elas. Esse encontro só é possível em uma prática concreta; portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa [...], fazemo-la a partir da prática da pesquisa nas ciências da educação, procurando elementos crítico-reflexivos na filosofia. O estudo epistemológico da pesquisa [...] preocupa-se com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; interessa-se pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento; está também interessado nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc (SÁNCHEZ-GAMBOA- 1997, p. 48).

A epistemologia também nos fornece elementos para o aprimoramento da pesquisa básica, pois além de desenvolver a crítica como uma das atividades científicas fundamentais, conduz-nos, por esse motivo, a novos conceitos, novas teorias, revisões epistemológicas, destruição de mitos e pressupostos, bem como a elaboração de novas metodologias de investigação.

Assim, a delimitação de “investigações epistemológicas” apreendem da Epistemologia elementos que possibilitam conhecer: a) os diversos pressupostos implícitos nas pesquisas; b) os tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidos numa determinada área do saber; c) suas tendências metodológicas; d) pressupostos epistemológicos e ontológicos; e) concepções de ciência; assim como os condicionantes socioeconômicos que determinam, à produção científica, a aplicação dos seus resultados e processos de veiculação (SILVA, 1997).

Portanto, diante das contradições colocadas no campo da formação profissional no campo da educação física e, paralelamente, do crescimento da produção científica neste tema, consideramos que as análises realizadas neste trabalho são fundamentais para reconhecimento do estágio de desenvolvimento da produção do conhecimento sobre o tema de estudo e apontamento de novas questões necessárias.

Na sequência, apresentamos alguns estudos sobre epistemologia da educação física, que se diferenciaram por seu pioneirismo e importância na produção epistemológica na Educação Física e serviram de referência para nossas análises.

4.1. Os estudos que nos antecederam – principais autores

Para explicitar o problema, nos aproximamos de estudos que nos precederam com análises epistemológicas na educação física. Saviani (2011) aponta que o conhecimento do estado da arte, em um dado campo do saber, é essencial para seu desenvolvimento, uma vez que “[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido” (SAVIANI, 2011, p. 51).

Na Educação Física, os estudos sobre as características da produção científica na área adquirem maior importância perante um quadro nacional de seu aumento quantitativo. Nos últimos 30 anos, multiplicaram-se os cursos de mestrado e doutorado em Educação Física. Até o final da década de 1980, existiam no Brasil apenas cinco (5) cursos de mestrado em Educação Física e quase todas as dissertações foram defendidas nos programas mais antigos, USP, UFSM, e UFRJ, não chegando nem a duzentas (200). Em 1994, este número era maior que 505, já em 2008, com mais de 20 cursos de mestrados abertos no Brasil, foram mais de 2900 dissertações produzidas (SILVA, 1997). Em 2016, são cerca de 35 cursos de mestrado em todo o país e mais 20 de doutorado, com um crescimento vertiginoso nos últimos 10 anos.

Quadro 5 - Cursos de Mestrado na Área de Educação Física em funcionamento no Brasil (1977-2017)⁴⁷

Instituição	Programa	Surgimento
USP	Educação física e esporte	1977
UNICAMP	Educação física	1988
UFMG	Ciências do esporte	1989
UFRGS	Ciências do movimento humano	1989
UFSC	Educação física	1996
UDESC	Ciências do movimento humano	1997
UCB	Educação física	1999
UNESP/RC	Ciências da motricidade	2001
UFPR	Educação física	2002
USJT	Educação física	2004
UNB	Educação física	2006
UEL	Educação física	2006

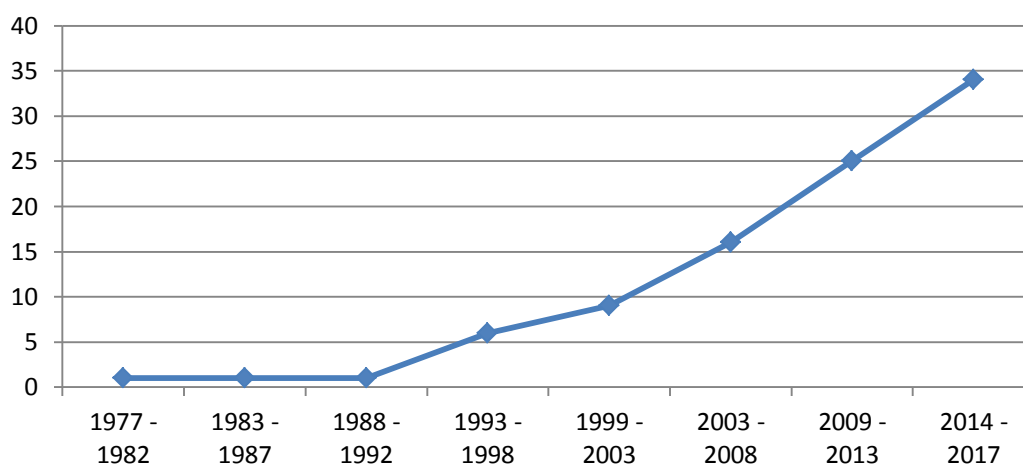
⁴⁷ Neste quadro constam apenas os cursos que estão em funcionamento ou em processo para a seleção da primeira turma em 2017. Alguns cursos de mestrado, que tiveram importante produção científica, não estão mais em funcionamento. São eles: Universidade Gama Filho (Ciência do Exercício e do Esporte), Universidade Castelo Branco (Ciência da Motricidade Humana), Universidade de Santa Maria (Ciência do Movimento Humano), Universidade Anhanguera de São Paulo (Ciência da Reabilitação Neuro-Motora), Universidade Federal do Rio de Janeiro (Educação Física).

UFES	Educação física	2006
UNIVERSO	Ciências da atividade física	2006
UFPEL	Educação física	2007
FESP/UPE/UFPB	Educação física	2008
UFRJ	Educação física	2009
UNIJUÍ	Educação física	2011
UFRN	Educação física	2011
UFTM	Educação física	2011
FUFSE /UFS	Educação física	2012
UFMT	Educação física	2012
UNOPAR	Exercício físico na promoção da saúde	2012
UNIMEP	Ciências do Movimento Humano	2013
USP	Ciências da Atividade Física	2014
UERJ	Ciências do exercício e do esporte	2015
UNESP/RC	Educação física	2015
UNIVASF	Educação física	2015
USP/RP	Educação física e esporte	2016
UFJF/UFV	Educação física	2016
UFPE	Educação física	2016
UFMA	Educação física	2016
UNIFESP	Ciências do movimento humano e reabilitação	2017

Fonte: Banco de Dados Capes/Sucupira⁴⁸ (Novembro/2016)

No gráfico Gráfico 3 - Número de cursos de Mestrado em funcionamento no Brasil (1977-2017), observamos que o crescimento do número de cursos de mestrado na área da educação física no Brasil começa a crescer na década de 1990 e até os anos 2000 tem um aumento de quase 300%, especialmente na última década. Inclusive a abertura dos primeiros cursos de mestrado na área na região nordeste aconteceu apenas neste período.

Gráfico 3 - Número de cursos de Mestrado em funcionamento no Brasil (1977-2017)



Fonte: Elaboração própria

⁴⁸ Dados disponíveis em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

Os dados sobre o número de cursos de doutorado não são muito diferentes. Ainda que tenhamos menos cursos de doutorado e eles sejam distribuídos de forma ainda mais desigual pelas regiões do país, houve um aumento significativo no número de cursos.

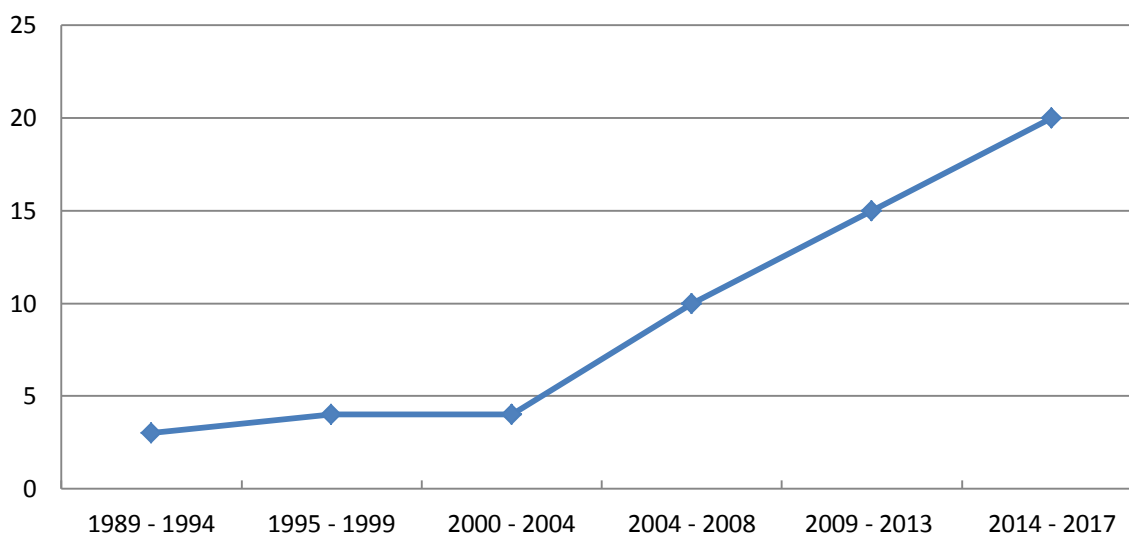
Quadro 6 – Cursos de doutorado na Área de Educação Física em funcionamento no Brasil (1977-2017)⁴⁹

Instituição	Programa	Surgimento
USP	Educação física	1989
UNESP/RC	Educação física	1991
UNICAMP	Educação física	1993
UFRGS	Educação física	1999
UCB	Educação física	2006
UEM	Educação física	2006
UFSC	Educação física	2006
UFJF/UFV	Educação física	2007
UFPR	Educação física	2007
UFMG	Educação física	2008
UDESC	Educação física	2009
USJT	Educação física	2010
UEL	Educação física	2011
FESP(UPE)/UFPB	Educação física	2013
UNIMEP	Educação física	2013
UNB	Educação física	2014
UFPEL	Educação física	2014
UFES	Educação física	2014
UERJ	Educação física	2015
UFRJ	Educação física	2016
UNIFESP	Educação física	2017

Fonte: elaboração própria

No Gráfico 4, vemos o quadro de crescimento na quantidade dos cursos de doutorado na área de educação física no Brasil. Em meados da primeira década dos anos 2000, no Brasil, tínhamos em funcionamento menos de um quarto dos cursos que estão em funcionamento atualmente: teremos 20 cursos funcionando no ano de 2017.

⁴⁹ Neste quadro constam apenas os cursos que estão em funcionamento ou em processo para a seleção da primeira turma em 2017. Alguns cursos de mestrado, que tiveram importante produção científica, não estão mais em funcionamento. São eles: Universidade Gama Filho (Ciência do Exercício e do Esporte), Universidade Castelo Branco (Ciência da Motricidade Humana), Universidade de Santa Maria (Ciência do Movimento Humano).

Gráfico 4 - Número de cursos de Mestrado em funcionamento no Brasil (1977-2017)

Fonte: Elaboração própria

Com base nestes dados, podemos afirmar que a área do conhecimento da Educação Física/Espportes ainda não tem uma longa tradição, especialmente no Brasil, de reflexão sobre a produção científica, entretanto um aumento no número de programas de pós-graduação tem como consequência não apenas uma maior produção científica, são abertas também maiores possibilidades explicativas sobre as problemáticas da área, indicando a necessidade de uma análise também qualitativa. O estudo sistemático da produção científica desta área de conhecimento, especialmente daquela que se desenvolve no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, assume papel preponderante pelas possibilidades que fomenta não apenas na identificação de problemas, mas também no direcionamento dos caminhos que devem ser seguidos (SILVA,1987, p.108).

Ou seja, os indicadores quantitativos não são suficientes para uma caracterização mais consistente da área, também são necessários indicadores de qualidade que identifiquem problemáticas abordadas, formas diversas de elaboração das respostas para essas problemáticas, fundamentações teórico-metodológicas utilizadas, formação de campos científicos, desenvolvimentos de áreas, subáreas, grupos sociais, redes, formas de difusão, análise de citações, formas de escolas de pensamento.

Em estudos ligados à produção científica na área da educação, Sánchez Gamboa (1987 e 2008) caracterizou três grandes paradigmas científicos ou abordagens da pesquisa educacional denominadas: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, que se diferenciam pela maneira de construir o conhecimento e de articular os

diversos elementos da pesquisa (técnicas, métodos, teorias, epistemologias, teorias de conhecimento e visões de mundo).

Na Educação Física, as primeiras análises encontraram resultados semelhantes aos de Sánchez Gamboa (1987) na área da Educação. Isto é, a produção do conhecimento baseia-se na concepção empírico-analítica de ciência e em menor grau identifica-se o crescimento das pesquisas fundamentadas na fenomenologia e no materialismo dialético.

Em pesquisas mais recentes (Sanchez Gamboa, 2008), em relação aos paradigmas dominantes na Educação Física, podemos identificar a influência, em primeiro lugar, dos modelos de pesquisa desenvolvidos na biologia e na psicologia; e posteriormente, na sociologia e na antropologia. No primeiro caso, a pesquisa foi modelada pelos delineamentos experimentais e quase experimentais, e, no segundo caso, pelas abordagens positivistas e funcionalistas. Abordagens essas fundamentadas numa concepção empírico-analítica de ciência. Posteriormente, surgem alternativas científicas, identificadas com os paradigmas compreensivos e históricos (fenomenologia e dialética) e recentemente com outros paradigmas denominados emergentes, da complexidade e da pós-modernidade (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012). As pesquisas e orientações de Sánchez-Gamboa foram fundamentais para compreendermos, a partir dos seus fundamentos lógicos, as abordagens científicas e interesses envolvidos na produção do conhecimento em Educação Física.

Dentre os trabalhos sobre epistemologia da Educação Física e que fazem particular referência à análise da produção científica vemos os trabalhos de Faria Jr. (1991), que analisou a produção do conhecimento na Educação Física brasileira, incluindo a discussão epistemológica sugerida por Sánchez Gamboa (1989).

Também investigando as produções científicas da área, podemos destacar as pesquisas de Silva (1990 e 1997). Silva (1990) analisou dissertações defendidas no período delimitado entre 1979 e 1987 nos três primeiros programas de mestrado da área da Educação Física: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste estudo, a autora se valeu da Matriz Paradigmática aperfeiçoada por Sánchez-Gamboa (1987), como instrumento de coleta de dados da pesquisa que, mediante a estrutura interna da produção nos cursos de pós-graduação em Educação Física e Esporte entre os anos de 1988 e 1994, possibilitou apontar a prevalência das seguintes abordagens científicas: empírico-analítica, fenomenologia-hermenêutica e crítico-

dialética. O estudo aponta ainda, a partir de determinantes históricos, que mesmo de forma tímida havia uma lenta tendência de mudança do quadro epistemológico que estava exposto.

Em sua tese, defendida em 1997, Silva analisou a produção do período 1988 a 1994, incluindo, além dos três programas analisados anteriormente (USP, UFSM e UFRJ), também os programas das Universidades Estadual de Campinas (Unicamp), Federal de Minas Gerais (UFMG) e Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste estudo, ela aponta para o crescimento da perspectiva crítica na produção do conhecimento, entretanto, reafirmando a prevalência das tendências conservadoras, que estavam dando orientações aos cursos de pós-graduação que se baseavam na matriz empírico-analítica.

Carlan (1996) analisou as dissertações sobre a Educação Física Escolar no Brasil, especificamente as produzidas na UFSM, UFRS, UFSC e Unicamp, entre os anos de 1980 e 1993. Os resultados oferecem informações sobre: a) conceitos de pesquisas e procedimentos na realização das mesmas e técnicas utilizadas; b) número de pesquisas produzidas; c) classificação por regiões e instituições às quais pertencem os pesquisadores; d) financiamento de pesquisa na área; e) identificação do referencial teórico-metodológico e das dimensões teórico-filosóficas ou epistemológicas; d) índices de crescimento da pesquisa na área. As conclusões se referem à falta de uma orientação prática para os problemas abordados já que um número significativo desses estudos não tomou como objeto a problemática específica da área e sim do campo mais abrangente das ciências humanas e sociais.

Bracht (1999) apresenta vários estudos que oferecem um balanço das mudanças epistemológicas na produção do conhecimento na área nas três últimas décadas e reconhece a importância dos estudos anteriores na delimitação das pesquisas sobre a produção do conhecimento na área. Segundo Bracht (1999), a pesquisa sobre a produção científica na Educação Física, divide-se em 3 fases. A primeira, que tem uma forte produção dos autores Matsudo (1983), Canfield (1988), Tubino (1984) e Faria Jr (1987), e preocupou-se com uma descrição e uma identificação das subáreas onde mais se concentra a pesquisa, assim como as tendências de seu crescimento. As principais conclusões apontam o predomínio da produção nas áreas da medicina esportiva. Em uma segunda fase, já na década de 1990, se iniciam estudos com uma característica mais marcante da epistemologia, com a produção de Silva (1990), Gaya (1993) e Faria Junior (1991), que se baseia nos estudos de Sánchez Gamboa (1989). Nestes estudos há uma discussão das questões relacionadas à matriz teórica que se pautam as produções na área de educação física e ciências do esporte. As principais conclusões

afirmam que a maioria dos estudos na área tem base positivista (SILVA, 1990) e empírico-analítica (GAYA, 1993 e FARIA JUNIOR, 1991). Um terceiro grupo se preocupa com a identidade epistemológica da área. Neste grupo encontram-se Sergio (1988), Tani (1988), Santin (1987) e Lovisolo (1998).

A pergunta "Que ciência é essa?", era na verdade traduzida nas perguntas "Em quais subáreas mais se pesquisa?" Qual é a tendência em termos de crescimento da pesquisa nas diferentes subáreas? "A discussão propriamente epistemológica estava na verdade ausente, mas o crescimento da influência das ciências sociais e humanas reascende esse debate necessário. Um segundo momento do conhecimento marca o início da discussão propriamente epistemológica. No início dos anos 90 aparecem os estudos que buscam não mais identificar em quais "subáreas" mais se pesquisa, mas, sim, quais são as "matrizes teóricas", ou seja, as concepções de ciência, que orientam as pesquisas na área "Que ciência é essa?" Como se apresentava/apresenta a produção científica quando interrogada sua matriz teórica? (BRACHT, 1999, p. 61).

O que podemos destacar destes estudos é que sua principal importância diz respeito à consolidação da discussão sobre a identidade epistemológica e objeto de estudo da Educação Física. Ou seja, o horizonte de estudo destas pesquisas são as investigações ontológicas.

Essa discussão vem acontecendo desde o início dos anos 1980 no seio do Colégio Brasileiro das Ciências do Esporte (CBCE), uma das associações científicas representativas da área, e hoje ganha mais aceitação na medida em que, desde 1995, foi constituído um Grupo de Trabalho Temático (GTT) permanente no interior dessa entidade⁵⁰. O CBCE, também vem oferecendo espaços para o debate sobre os problemas relativos aos pressupostos epistemológicos no seu periódico (RBCE), nos seus eventos (Congressos Nacionais das Ciências do Esporte – CONBRACE e nos seus Fóruns de pós-graduação)⁵¹.

⁵⁰ A ementa do GTT Epistemologia define assim esse campo de estudos e pesquisas: Estudos dos pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, como um possível campo acadêmico/científico. Estudos sobre os fundamentos teóricos balizadores dos distintos discursos da Educação Física, na condição de área de conhecimento, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos. Disponível em <http://www.cbce.org.br/br/gtt/epistemologia/>, acesso em 15/05/2011.

⁵¹ Outros indicadores se referem à importância que os estudos epistemológicos ganham nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE'S) e os números especiais de alguns periódicos especializados: a) O VII CONBRACE (1991) dedicado à "Produção e veiculação do conhecimento na Educação Física, Esportes e Lazer no Brasil: análise crítica e perspectivas"; b) VIII CONBRACE (1993) com a temática "Que ciência é essa? Memória e tendências"; c) os números especiais de 1994 da Revista Motrivivência, dedicados à temática pesquisa na

Estudos mais recentes sobre a epistemologia da Educação Física coincidem em afirmar que a discussão sobre a problemática epistemológica da Educação Física passou por vários movimentos. Segundo Bracht (1999), a flutuação do predomínio das subáreas das ciências naturais (Fisiologia, Antropometria, Medicina Esportiva), a partir de 1980 e das subáreas das ciências humanas e sociais (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia) e nos anos 1990, o surgimento do interesse pelas matrizes teóricas e as concepções de ciência que orientam a produção do conhecimento na área. Essa preocupação pelo diagnóstico do predomínio de uma ou outra disciplina, oriunda seja das ciências naturais, seja das ciências humanas ou sociais, e recentemente, o interesse pelas matrizes teóricas significa o avanço na passagem das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas.

Chaves (2005), em seu pós doutoramento na UFBA, faz um balanço crítico de teses e dissertações dos pesquisadores que atuam na área da Educação Física nos Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe no período de 1982-2004, identificando as problemáticas abordadas, as formas de tratamento teórico-metodológicas, as tendências epistemológicas, as propostas pedagógicas, sociais e políticas desenvolvidas, os compromissos com a problemática regional e as principais contribuições na compreensão da problemática da Educação Física nos estados estudados. No estudo, pode-se fazer uma periodização observando-se a produção no decorrer dos 22 anos delimitados possibilitando a distribuição em três períodos: *pioneirismo* (1982-1992), *expansão* (1993-1999) e *consolidação* (2000-2004). Esta periodização foi realizada a partir da primeira dissertação defendida (1982), pela primeira tese produzida na região (1993) e pela consolidação de redes de intercâmbio e de grupos de pesquisa (2000). Dentre os principais resultados, destaca-se que apesar da não existência de programas de Educação Física na região nordeste, a maioria dos estudos (45%) se desenvolveu sobre temáticas relacionadas à região. Sobre a abordagem metodológica, destaca-se a abordagem crítico-dialética que pautou 46% da produção analisada, seguida pela tendência fenomenológica (34%) e finalmente, a abordagem empírico-analítica (16%), observando no nordeste do Brasil, à semelhança de outras regiões do país, a diminuição das abordagens analíticas e positivistas e o aumento progressivo das tendências fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas.

Educação Física; d) os Colóquios de Epistemologia de Educação Física: Natal (2002), Pelotas (2004), Campinas (2006 e 2008) Maceió (2010); e) os espaços para publicações na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (77) e Motrivivência (24). Publicações veiculadas entre 1988 e 2000, dedicadas à problemática epistemológica da Educação Física (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003).

Astrid Baecher Ávila (2008), em sua tese de doutoramento em Educação intitulada: *A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo*, produzida na Universidade Federal de Santa Catarina, problematizou sobre as concepções de ciência e conhecimento que estão expressas na produção do conhecimento dos programas de pós-graduação em Educação Física. No trabalho, ela buscou averiguar se o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico vêm permeando a produção das teses analisadas.

Segundo a autora, 80% das produções analisadas se apoiam no realismo empírico, enquanto que 20% se apropriam do realismo científico ou crítico. A diferença entre o realismo empírico/crítico e o realismo empírico, segundo Ávila (2008, p.23), é que o primeiro tem uma relação direta com a teoria do conhecimento marxista a partir da ontologia lukacsiana, enquanto o segundo tem suas bases na filosofia idealista.

Assim, a autora contrapõe a causalidade humana para produção de conhecimento, compreendendo os seres humanos como produtores de um determinado conhecimento ou objeto, evidenciando que as explicações, baseadas no idealismo filosófico, vêm hegemonicamente prevalecendo na produção do conhecimento em Educação Física analisada.

Sá (2009) defendeu sua tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, intitulada: *Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na Pós-Graduação e graduação em Educação Física*. No trabalho, Sá levanta a problemática acerca dos pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer nos programas de pós-graduação em Educação Física, suas relações, contradições e nexos no currículo na formação de professores de Educação Física do Nordeste. Também aponta proposições pedagógicas superadoras para produção do conhecimento e formação de professores na perspectiva do projeto histórico comunista.

A autora se apoia na ontologia marxista de Luckács para desenvolver o pensamento sobre o fenômeno investigado a partir das contradições estabelecidas entre capital-trabalho, trabalho-lazer, trabalho-produção do conhecimento, trabalho-formação de professores, e ainda das categorias práxis social, alienação e luta de classes. Sá (2009) aponta, nas conclusões, que em 90% das produções analisadas os pesquisadores desconhecem a realidade concreta do lazer, e não conseguem projetar outra forma societal fora do capitalismo. Para ela, três pontos devem

receber atenção para a construção de possibilidade de superação dessa condição: o poder público, a organização de classe para além da universidade e um projeto de universidade, de curso e formação de professores que coloquem os homens enquanto verdadeiros sujeitos da história.

Outro importante trabalho é a tese de Santos (2012), defendida na Universidade Estadual de Campinas: *“A produção do conhecimento em Educação Física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010)”*. Neste trabalho, o autor problematiza as abordagens metodológicas e epistemológicas que orientaram as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física das universidades públicas da região Sul do Brasil, entre 2000 e 2010.

O autor buscou identificar as mudanças e fragilidades na produção do conhecimento em Educação Física na região Sul e Sudeste – regiões que concentram a maioria dos programas em Educação Física. Na pesquisa, ele encontra quatro matrizes teóricas fundamentando a produção do conhecimento nos programas de pós-graduação dessas universidades: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica, crítico-dialética e pós-moderna. Entretanto, segundo Santos (2012) a tendência empírico-analítica é hegemônica em todos os programas analisados.

Em 2012, Sacardo defendeu sua tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Estudos em Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, intitulada: *Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil*. Ela apresentou, enquanto problemática, a configuração do campo de pesquisa em Educação Física desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e Educação (PPGE) da região Centro-Oeste do Brasil (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal). O objetivo da autora foi produzir indicadores da produção científica desenvolvida nesses programas de pós-graduação, bem como analisá-los criticamente.

Nos resultados da pesquisa, Sacardo (2012) aponta que há uma predominância das matrizes empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica em 38% da produção do conhecimento, principalmente nos programas de pós-graduação em Educação Física e Educação da região centro-oeste. Já entre as abordagens menos predominantes foram o materialismo histórico com 14%, neomarxista 7 % e pós-modernas 3%.

Por fim, Silva (2013), em sua tese de doutorado intitulada: *Tendência teórico-filosófica das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorados em Educação e Educação Física de São Paulo (1985-2009)*, problematizou as implicações epistemológicas e ontológicas das abordagens teórico-metodológicas de deficiência e/ou diferença das teses em Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009. O autor buscou considerar as inter-relações com os determinantes sócio-político-econômicas em suas análises que partem de uma perspectiva histórico-filosófica, estabelecendo a relação com a epistemologia consubstanciando-se nas categorias da dialética materialista, totalidade, contradição, lógico e histórico, bem como do abstrato ao concreto para desvelar a qualidade da pesquisa que vem crescendo sobre a temática abordada. Silva (2013) aponta o predomínio de estudos pautados no realismo empírico, entretanto, há presença de pesquisas mais críticas pautadas no realismo científico e crítico nas teses analisadas. Além disso, predominam na área de forma expressiva, abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação especial (sociocultural e médico-clínica), que visam à adequação empírica e a utilidade instrumental da teoria, compartilhando das mesmas concepções de realidade (realismo empírico) e de educação (concepção produtivista).

Os estudos acima apontados demonstram interesse crescente pela compreensão do campo de estudos sobre as abordagens teórico-metodológicas e sobre o objeto e o estatuto científico da Educação Física o que sinaliza a importância dos estudos epistemológicos sobre a produção da pesquisa, as suas tendências e seus resultados. Entretanto, apesar das importantes contribuições para os rumos da pesquisa e no espaço da pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação Física, as análises críticas sobre essa produção na área ainda são insuficientes. A caracterização das pesquisas e da produção não se esgota na recuperação das tendências, segundo as referências acima explicitadas. Esse exercício de recuperação da lógica que caracteriza as pesquisas ganha mais sentido e validade quando se recuperam também as dimensões históricas da produção da pesquisa. Ainda que este exercício tenha sido realizado em estudos anteriores, ganha outros contornos a partir de novas configurações das políticas de ciência e tecnologia e diferentes recortes temáticos e temporais. Tal preocupação metodológica que articula o lógico e o histórico possibilita a compreensão das contradições entre as categorias ou teorias utilizadas para caracterizar e classificar a produção e a prática concreta da produção do conhecimento (KOSIK, 1976).

Consideramos que as produções levantadas acima trazem importantes contribuições por fazerem investigações epistemológicas das produções em área que está em grande desenvolvimento em suas pesquisas e servem de ponto de apoio para novas análises. Com base nestes trabalhos, podemos identificar importantes desafios em novas investigações epistemológicas nas produções ligadas à Educação Física.

Uma das limitações que encontramos diz respeito ao campo de investigação. A maioria dos trabalhos mapeados se limita aos programas de pós-graduação em Educação Física, sendo que até o período de seus estudos, as regiões norte, nordeste e centro-oeste não tinham programas de pós-graduação na área⁵², ou seja, as produções ligadas à Educação Física eram realizadas em outros programas, como educação, sociologia, saúde coletiva. Foi o que apontou o estudo de Chaves (2005) que realizou sua pesquisa considerando as produções científicas em outros programas de pós-graduação, entretanto, focada em apenas 4 estados da região nordeste do Brasil.

O levantamento realizado também nos permitiu verificar que os estudos não fazem um recorte temático, ou seja, não apresentam uma visão de conjunto das principais conclusões, tendências, encaminhamentos referentes a temáticas que ainda têm grande debate e relevância na área, como a formação profissional.

Entretanto, os estudos que analisaram a produção científica na Educação e na Educação Física servem de referências na medida em que os resultados obtidos, ainda que limitados a um dado universo e a um determinado período, podem ser tomados como ponto de partida para novos estudos utilizando novas fontes, novas referências, novos períodos e novas possibilidades explicativas para temáticas de grande relevância na área como é o caso da formação profissional no campo de Educação Física, Esporte e Lazer.

Na próxima seção apresentaremos os procedimentos teóricos e metodológicos que adotamos em nossa pesquisa.

4.2. Parâmetros-metodológicos.

Ao falar de procedimentos metodológicos, o que aparece mais frequentemente é uma lista de procedimentos exclusivamente técnicos. Entretanto, neste trabalho compreendemos que

⁵² Em março de 2008 teve início o primeiro programa na região em parceria entre a Universidade Federal de Paraíba UFPB e a Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, cuja produção começou a ser divulgada em 2010.

a técnica está em função de um processo metodológico que por sua vez é executado em função de determinado fundamento epistemológico que dá sustentação e justifica a metodologia praticada. Segundo Severino (2013):

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo de conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos. (SEVERINO, 2003, p. 102).

Isto por que o método é um dos instrumentos de pensamento desenvolvido pelo ser humano, como um ser social em seu processo de evolução, a fim de conhecer a realidade para transformá-la. Ou seja, o processo metodológico é um processo de constatação e compreensão da realidade de forma sistematizada para modificá-la. Portanto, não é composto de apenas uma dimensão. Podemos afirmar que, ao falar de parâmetros teórico-metodológicos – que guiam o processo metodológico, falamos de uma totalidade que é composta por uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica. São dimensões que têm uma autonomia relativa no sistema científico, mas constituem níveis de uma mesma totalidade (SILVA, 2013). Esta concepção está calcada na compreensão da pesquisa científica como uma atividade socialmente condicionada que, no seu processo de desenvolvimento, apresenta problemas de natureza epistemológica, teórica, metodológica e técnica que necessitam ser articulados (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998).

Esta concepção de totalidade é um dos fundamentos do materialismo-histórico-dialético. Neste sentido, entendemos que dentre as diversas compreensões sobre o conhecimento que a tradição científico-filosófica construiu, a concepção materialista-histórico-dialética é a que permite aos pesquisadores enxergar quais são os problemas vitais que necessitam ser resolvidos cientificamente e que melhor pode contribuir na construção de um modo de produção da vida onde se restabeleça a relação (não destrutiva) entre o ser humano e a natureza e os seres humanos (ESCOBAR, 2002). Portanto, neste estudo nos alicerçamos na concepção materialista-histórico-dialética para obter as respostas sobre o nosso problema de pesquisa.

Quando optamos por apresentar objetivamente os parâmetros teórico-metodológicos o fazemos compreendendo a necessidade do que Bachelard (1989) denomina “vigilância epistemológica”. Para o autor, esta é uma necessária postura crítica dos pesquisadores diante dos métodos de investigação e apresenta três graus, a saber: 1) a atenção ao inesperado; 2) a

vigilância sobre a aplicação do método; e 3) a vigilância sobre o próprio método. Acreditamos que apresentar previamente os parâmetros teórico-metodológicos deve nos auxiliar na “vigilância epistemológica” e também na compreensão sobre o movimento da ascensão do abstrato ao concreto realizado neste trabalho.

Segundo Severino (2013), a pesquisa científica é uma reconstituição simbólica da experiência, refazendo os nexos pelos quais os objetos manifestam seus sentidos para os sujeitos cognoscentes. Para Kosik (2002), é necessário superar a expressão fenomênica do objeto para concretizar no pensamento a essência do mesmo. Para tal, devemos utilizar o método da ascensão do abstrato ao concreto:

O método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do pensamento [...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...] é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões (KOSIK, 2002, p.36-37)

4.3. Detalhamento dos principais procedimentos da pesquisa

Com base nas considerações acima sobre método, apresentamos os principais procedimentos adotados para realização desta pesquisa. Apresentamos os procedimentos que foram construídos a partir do método de investigação proposto por Kosik (2002). Segundo o autor, este método é compreendido em três graus:

4.3.1. Apropriação profunda da matéria – domínio do material

Apropriamo-nos da matéria e seu desenvolvimento histórico, fazendo o levantamento dos elementos que compõem nosso objeto assim como daqueles necessários para sua análise a partir da concepção teórica definida.

Os elementos coletados nos permitiram apresentar os seguintes tópicos para apropriação da matéria:

- a) O conhecimento do estado da arte. Fizemos o levantamento dos principais estudos que tratam de epistemologia no campo da educação física

b) Elaboração de um amplo banco de dados. Para tal, consideramos o conflito configurado no processo de discussão da formação na área da educação física. Assim, foi necessário ampliar as expressões de busca para além de “formação de professores” e “formação profissional”. A partir de trabalhos anteriores, pudemos concluir que a formação de professores está compreendida no campo de formação profissional, ainda que nas diretrizes curriculares nacionais da educação física sejam delimitadas duas formações diferentes – graduado e licenciado -, há uma unidade construída historicamente na identidade profissional na área (PINHO, 2011). Assim, neste trabalho, compreendemos que as diferenças entre os termos podem inferir diferentes concepções de formações, as quais indentificamos durante a análise dos dados recuperando a lógica que caracteriza as pesquisas. Com esta definição, realizamos um levantamento de teses e dissertações que apresentassem as expressões *formação docente*, *formação profissional*, *formação de professores*, *formação inicial*, *formação continuada* aliados à “educação física”.

Escolhidos os critérios iniciais, decidimos buscar inicialmente em web sites que abrigam trabalhos de diversas universidades. As plataformas escolhidas foram: “Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial (NUTESES)” e no “Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)”. Na primeira busca, apenas a partir destas plataformas, localizamos cerca de 185 trabalhos. Com este mapeamento inicial, localizamos as universidades brasileiras que apresentavam bancos de teses e dissertações com os textos completos publicados. Ao total, foram localizados os textos completos de 451 teses e dissertações que obedeciam aos critérios que delimitamos. Foram encontradas produções entre o ano de 1982 e 2015.

As pesquisas localizadas foram classificadas por ordem de localização sob o código FP (formação de professores), seguida de um número entre 01 e 451. Os dados foram organizados em planilhas que foram baseadas no instrumento de pesquisa utilizado no projeto temático EPISTEF⁵³, do grupo PAIDEIA. São

⁵³ “PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste”. Pesquisa temática realizada no grupo PAIDEIA/UNICAMP, em conjunto com pesquisadores de outras IES no Brasil. Concluído em 2016.

instrumentos já validados em pesquisas anteriores e que receberam adequação diante dos objetivos de nosso trabalho por serem diferentes dos objetivos do projeto temático.

c) Organização e análise das principais características das dissertações e teses desenvolvidas em “formação profissional em educação física”. As 451 teses e dissertações foram classificadas a partir do local em que foram realizadas – programas, áreas do conhecimento e avaliação; ano; estado da federação; origem institucional; status jurídico na IES; gênero e número de orientadores e orientadoras; gênero de autores e autoras; temáticas privilegiadas; fontes e campo empírico de coleta; local da coleta de dados; abordagens teórico metodológicas. A exposição destas características foi realizada no capítulo V. Onde buscamos realizar os nexos com os elementos apresentados nos capítulos anteriores.

d) Seleção da amostra para o estudo epistemológico e ontológico da produção. A partir do levantamento das teses e dissertações sobre formação de professores de educação física, diante da impossibilidade técnica de leitura analítica de todas as pesquisas, decidimos selecionar uma amostra das mesmas para análise aprofundada. Para selecionar a amostra, consideramos aquelas que tratam especificamente sobre o processo de aprovação e implementação das DCNEF. Através da leitura dos resumos, selecionamos as pesquisas que tiveram como tema a avaliação da implementação das DCNEF a partir da perspectiva encontrada no levantamento bibliográfico e dos sujeitos envolvidos. Desta forma, analisamos 27 pesquisas. Entre elas encontramos aquelas que avaliaram o impacto das diretrizes aprovadas nas Resoluções 03/87, 01/02, 02/02 e 07/04. Através da leitura completa dos textos definidos nesta amostra, localizamos os objetivos, conclusões, sugestões e posicionamentos sobre a dupla diplomação. Sistematizamos os posicionamentos e/ou proposições à diplomação na educação física através a partir de sua relação com os pares de categorias do método dialético realidade-possibilidades e necessário-contingente. O fizemos compreendendo que as conclusões e/ou proposições sobre a dupla diplomação na educação física são a expressão mais singular do que foi investigado nas 451 pesquisas localizadas.

d) Elementos histórico-sociais da gênese e desenvolvimento da educação no nível da pós-graduação no Brasil, com ênfase nos Programas de Pós-Graduação em

Educação e Programas de Pós-Graduação em Educação Física. Realizamos um levantamento das principais políticas de pós-graduação no país. Foi necessário um enfoque nos PPGE's e PPGEF por termos localizado a maioria dos estudos nestes programas⁵⁴. Tais elementos são fundamentais para aplicação do método de análise, pois é necessária a compreensão histórica das condições e dos contextos das teses analisadas (método histórico), no momento em que articulamos com os elementos lógicos da produção analisada (método lógico).

4.3.2. Análise de cada forma de desenvolvimento do material

Para análise da amostra selecionada, nos valem de pesquisas anteriores no campo da epistemologia, especialmente na educação e educação física. Valemo-nos do instrumento denominado “Matriz Epistemológica”, construído a partir de contribuições de Sánchez Gamboa (1982; 1987; 2003b), Silva (1990; 1997) e Silva (2006, 2013).

A Matriz Epistemológica é fruto dos trabalhos desenvolvidos a partir do “Esquema Paradigmático”. Este instrumento, inicialmente elaborado por Bengoechea, Cortes e Zemelman (1978) e por Ladrón de Guevara (1979), pressupõe o conceito de paradigma, entendido como uma lógica reconstituída capaz de organizar os diversos níveis da produção do conhecimento: técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos. A partir disso, Sánchez Gamboa (1982; 1987; 2003b), integrou elementos lógico-gnosiológicos nos níveis localizados no Esquema Paradigmático, para delimitar a relação entre sujeito e objeto (gnosiológicos) e as concepções de mundo do pesquisador (ontológicos), nomeando este instrumento de “Matriz Paradigmática”.

Já em 2014, Silva e Sanchez-Gamboa propõem articular também a dimensão histórica (as condições sociais e históricas que determinam a produção do conhecimento) na Matriz Paradigmática. Desta forma, seria possível articular elementos lógicos e histórico-sociais em um mesmo instrumento de análise que ele denomina de Matriz Epistemológica.

Apresentamos um panorama geral da Matriz Epistemológica que nos serviu de referência para a análise epistemológica e ontológica da nossa amostra.

⁵⁴ Entre as pesquisas localizadas, 70% foram realizadas em PPGE's e PPGEF's.

Matriz epistemológica elementos lógicos

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico	Tipo de pesquisa, fontes de dados e informações, local de coleta dos dados e informações, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento dos dados e informações.
Nível Teórico	Fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.
Nível Metodológico	Abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des) consideração dos contextos).
Nível Epistemológico	Critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência. Autodenominação de possíveis abordagens teórico-metodológicas.
Pressupostos Gnosiológicos	Critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar.
Pressupostos Ontológicos	Categorias abrangentes e complexas: modos de expressão das categorias ontológicas (tempo, espaço e movimento) - Concepções de realidade, história ser humano/sociedade e conceitos gerais de educação/formação profissional, formação humana

(COSMOVISÃO)

ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

1. RECUPERAÇÃO DO TODO COMPREENSIVO EM SUAS INTERRELAÇÕES HISTÓRICO- MATERIAIS

Elementos de Contexto	Esses elementos podem ser observados em três níveis, a saber: macroestruturais; mesoinstitucionais e microssociais: tanto um nível quanto outro está devidamente articulado à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam.
Macroestruturais ⁵⁵	Políticas nacionais de Ciência & Tecnologia & Inovação, e mais especificamente as políticas de pesquisa e pós-graduação. As diretrizes educacionais, particularmente as políticas de formação profissional, no Brasil e no mundo.
Mesoinstitucionais	Processo de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em estudo, sua estrutura, organização, composição do corpo docente, sistema de disciplinas e orientação, decisões administrativas e projetos pedagógicos dos centros de pesquisa em análise
Microssociais	Orientação epistemológica da linha e/ou grupo de pesquisa, integração da pesquisa à linha

⁵⁵ Políticas públicas e de Governo - o Estado, incluindo todo o aparato jurídico e as políticas públicas orientadas para o setor, além da observação da evolução dos paradigmas científicos dominantes (TRIGUEIRO, 2003).

	e/ou grupo de pesquisa, processo de orientação do trabalho, pesquisa financiada ou não (bolsa de estudos), dedicação exclusiva ou parcial, veiculação e publicização da pesquisa, vinculação profissional do autor e estabelecimento de redes sociais de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-epistemológica dessas redes.
--	--

Fonte: Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978); Ladrón de Guevara (1979); Vielle (1981); Sánchez Gamboa (1982; 1987); Silva (1990; 1997) e Silva (2006).

É importante destacar que a Matriz Epistemológica é um instrumento para ajudar a reconstruir a lógica interna das pesquisas científicas analisadas e que os elementos não são estanques, mas dialogam entre si, estabelecendo a totalidade do objeto científico. Segundo Silva (2013):

No processo de reconstrução da totalidade, advertimos que a função da “Matriz Epistemológica” e as classificações utilizadas nesta não consistiram em esquemas para encaixar a realidade em categorias prefixadas, mas como elementos construtores de teorias. Desse modo, essas categorias abstratas foram utilizadas para auxiliar na passagem para a construção do conhecimento e, em seguida, foram superadas em prol da totalidade que se construiu e que se tornou o ponto de chegada de um processo de correlações em espiral (SILVA, 2013. p.47).

Considerando, que há dois tipos de categorias: as analíticas (ou metodológicas) e as empíricas e operacionais (ou conteúdo). As analíticas ou metodológicas são aquelas “próprias do método dialético” (KUENZER, 1998, p.63) ou “capazes de desvendar as relações essenciais” (MINAYO, 1996, p.33). As empíricas e operacionais ou de conteúdo são aquelas “capazes de captar as contradições do nível empírico em questão” (Ibidem, p.233) ou que permitem “a investigação e o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade” (KUENZER, p.66). Utilizamos as categorias em nosso estudo para compreender a totalidade do objeto estudado, aprofundando a análise dos elementos próprios do objeto, buscando sua especificidade mesmo dentro do mais geral.

Neste estudo, após a caracterização das pesquisas, verificamos que a expressão mais singular da nossa problemática se encontra nas pesquisas que tratam da temática DCNEF, em específico nos estudos que investigaram a dupla diplomação na educação física. Assim, no capítulo VII, apresentamos as conclusões e/ou proposições sobre a dupla diplomação na educação física analisando a amostra a partir dos pares de categorias metodológicas: **necessário-contingente** e **realidade-possibilidade**. Sabemos que é necessário considerar a totalidade quando buscamos a investigação da essência do fenômeno, neste sentido é que

fazemos a análise apoiados nas categorias sinalizadas. Neste percurso, realizamos uma decomposição do todo, mas não no sentido de deixar alguma das partes como segundo plano ou secundário, mas compreendendo a decomposição do todo como um elemento necessário a análise das partes com relação ao todo.

O conhecimento se realiza como separação do fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Essa decomposição do todo, que é o elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, sem decomposição não há conhecimento – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (KOSIK, 1977, p.18).

Nosso esforço em realizar esta análise é buscar superar o imediatismo das respostas da atmosfera do mundo comum que constitui a pseudoconcreticidade, buscando captar a relação dialética, e inseparável, entre fenômeno-essência (KOSIK, 1977).

Neste sentido, tomamos as categorias como graus de desenvolvimento do real, momentos do conhecimento e assim interdependentes do processo universal. Abaixo situamos as categorias utilizadas, compreendendo-as como referência para análise.

•**A possibilidade e a realidade:** Para Cheptulin (2004), a relação entre possibilidade e a realidade está no fato de que ao conhecer a essência da matéria, conhecemos não apenas a realidade da mesma, mas também as possibilidades realizáveis em determinadas condições. A realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode acontecer quando as condições são propícias. (CHEPTULIN, 2004, p. 338). Esta é a perspectiva do materialismo dialético sobre este par de categorias. Perspectiva que valoriza não somente o par dialético, mas também o que as liga: as condições de materialização das possibilidades latentes em realidade. Realidade e possibilidade se relacionam pelas condições de transformação da segunda em primeira.

Assim, por possibilidade, entendemos as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras. A possibilidade, realizando-se, transformando-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial (CHEPULIN, 2004, p.338).

O estudo destas categorias se torna fundamental quando compreendemos que a atividade prática humana se dá com base na transformação consciente da possibilidade em

realidade, pelo trabalho. Assim, estudar a possibilidade, em seus diferentes aspectos é fundamental quando pautamos a transformação da realidade a partir do sujeito cognoscente.

•**O necessário e o contingente:** Compreendemos que as categorias da dialética se relacionam entre si, mas nos propusemos em pautar o par necessário-contingente por ele estabelecer uma relação íntima com o outro par utilizado para a análise. Para Cheptulin (2004), "a contingência é um momento unilateral da realidade" (idem, p.340). A atividade humana real expressa a existência da necessidade. Não há como pensar em realidade-possibilidade, sem pensar em necessário-contingente. Entretanto, é fundamental delimitar que existem diferenças entre estas categorias uma vez que, para os idealistas, como Santayana (1930), não existia a necessidade, apenas uma "corrente de contingência". Entretanto, para clássicos da filosofia marxista, cada categoria existe de forma independente, apesar das relações entre elas.

(...) a possibilidade, em condições apropriadas, realiza-se com necessidade e que certas ações não produzem quaisquer mudanças, mas apenas aquelas muito precisas. Em outros termos, a atividade prática mostra a existência objetiva e real da necessidade. Os clássicos da filosofia marxista e, em particular, Engels, mais de uma vez chamaram a atenção para esse aspecto do problema, criticando Hume que acreditava que fosse impossível demonstrar a existência objetiva da necessidade, ele escreveu que: "a prova da necessidade está na atividade humana, na experiência, no trabalho: se eu posso produzir o post hoc, ele torna-se idêntico ao *propter hoc*" (idem, p.244).

Compreendemos que a interdependência de necessidade e contingência também deve ser evidenciada, uma vez que a necessidade se concretiza por meio de contingências. A contingência é o complemento da necessidade, mas é também é uma forma de manifestação dela e manifestação de outras formações materiais que estão em interação com ela. Neste sentido, o "contingente torna-se necessário e o necessário, contingente, por isso conhecer a necessidade é uma tarefa fundamental da ciência" (CHEPTULIN, 2004, p.251).

Para aprofundar as análises destes trabalhos, ainda nos pautamos na categoria de conteúdo **crítica**. Tomando como base as conclusões e/ou proposições sobre as DCNEF, buscamos classificar as pesquisas a partir da categoria crítica presente nestes trabalhos.

Para fundamentar a categoria crítica, nos referenciamos nas sistematizações de Enguita (1983). Na obra Trabalho, escola e ideologias, o autor resgata os principais elementos que caracterizam uma crítica marxiana da educação. Enguita defende que há um hexagrama que compõe uma crítica marxiana, a saber:

Em primeiro lugar, trata-se disso: uma crítica. Em nenhum momento se pode encontrar em Marx a tentativa de desenhar um modelo de educação segundo o qual

haveria que medir a educação existente ou preparar a educação do futuro (...) Em segundo lugar, há de ser uma crítica materialista. Não teria sentido em Marx a crítica a partir de alguns possíveis ideais educativos ou, eventualmente, de uma idéia determinada do homem como tal e de suas necessidades. Pelo contrário: a crítica há de se construir sobre a base de que não existem nem o homem abstrato, nem o homem em geral, mas o homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concretos, independentemente de que, por sua vez, possa e deva atuar sobre eles. (...) Em terceiro lugar, esta crítica não deve perder de vista em nenhum momento a totalidade - totalidade histórica e social (...) As instituições educativas, na sua existência separada e autônoma, não serão tomadas como instituições naturais, mas, por sua vez, como um produto histórico e social que só pode ser compreendido dentro da totalidade em transformação da qual faz parte, isto é, como produto de uma fase de desenvolvimento social. O objetivo da crítica marxista é mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes e contribuir para a destruição de tais bases materiais na medida em que façam parte de uma fase histórica esgotada. Em quarto lugar, enquanto a educação é conteúdo ou, digamos melhor, inculcação de uma série de valores, idéias, atitudes etc., predeterminados, o objetivo da crítica marxista não é o de opor a esses valores outros valores, distintos e alternativos, mas o de mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes e contribuir para a destruição de tais bases materiais na medida em que façam parte de uma fase histórica esgotada. Em quinto lugar, se a ideologia e as superestruturas sociais em geral, uma das quais é o aparelho educativo, encontram sua explicação na sociedade civil e, mais concretamente, na crítica da economia política; se é assim - e, realmente, assim é -, a própria análise econômica terá muito que dizer na hora de situar a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, sobre o papel da educação no processo geral da produção social, sobre seu próprio surgimento como necessidade social - não meramente individual - e sobre as potencialidades da antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação. Em sexto lugar (...) a crítica, uma vez mais, deverá buscar a solução às antíteses reais nas tendências reais no presente. (ENGUITA, 1983, p.78-80)

Compreendemos que esta concepção de crítica se articula com a investigação que realizamos nesta tese. Portanto, a partir das contribuições de Enguita sobre a crítica da educação, pudemos classificar e analisar as pesquisas sobre DCNEF.

4.3.3. A Investigação da coerência interna

Para Kosik, investigar a coerência interna, é “a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento” (KOSIK, 2002, p.37) do objeto estudado. Assim, apresentamos os dados sistematizados, a partir de suas interrelações com os determinantes sócio-político-econômicos. Em nosso estudo, foi fundamental a investigação dos nexos que foram estabelecidos entre o longo processo de debate e aprovação das diretrizes curriculares nacional da educação física e a produção científica sobre a formação profissional.

Assim sendo, interpretamos os resultados obtidos considerando:

a) a análise epistemológica realizada com base na Matriz Epistemológica apresentada acima. Fazendo a identificação dos elementos técnicos, teóricos, metodológicos, e os

pressupostos gnosiológicos e ontológicos, que expressam posicionamentos ideológicos e políticos por parte dos pesquisadores;

b) as reivindicações políticas e proposições pedagógicas elaboradas pelos sujeitos em luta pelas diretrizes da formação de professores de educação física;

c) clássicos da literatura da área sobre currículo e formação de professores de Educação Física;

d) O debate epistemológico e ontológico já em desenvolvimento especialmente nas áreas de Educação e Educação Física;

No próximo capítulo, vamos descrever as principais características dos trabalhos localizados em nossa pesquisa. Fazemos isso, considerando as condições levantadas nesse capítulo sobre a pós-graduação no Brasil, em especial dos programas que mais desenvolveram pesquisas em formação profissional em educação física – PPGE e PPGEF.

Precisamos então entender, ao tratar da produção do conhecimento em Educação Física, que a categoria totalidade não significa analisar tudo da produção, tampouco a unir uma série de fatos, mas, sobretudo, descobrir a natureza da realidade social, partindo da aparência fenomênica, eliminando a sua “pseudoconcreticidade” para chegar ao conhecimento inserido na realidade social como unidade dialética da formação social e da superestrutura, estabelecendo assim, a relação com os sujeitos históricos. Portanto, a totalidade nos permitirá no movimento de “ascensão do abstrato ao concreto” buscar a essência do fenômeno pesquisado (KOSIK, 1979, p.44).

CAPÍTULO V - CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante de um panorama sobre o contexto em que foram produzidas as pesquisas sobre Formação Profissional em Educação Física- FPEF, pretendemos realizar uma caracterização destas pesquisas neste capítulo. O objetivo é identificar onde – quais programas, universidades e cursos - e quando estas pesquisas foram realizadas, a partir das condições já apresentadas nos capítulos anteriores. Além disso, realizamos o levantamento das principais temáticas abordadas, bases teóricas desenvolvidas, fontes de dados e pesquisadores.

Para realizar a caracterização, utilizamos principalmente os resumos disponíveis nos textos localizados. Alguns deles não possuíam as informações detalhadas, o que poderia ser um limite para a montagem do banco de dados que está disponível como apêndice. Para coletar informações suficientes para preenchimento das planilhas, utilizamos o texto completo, quando necessário.

Ao todo localizamos 451 pesquisas que foram realizadas em 77 programas de pós-graduação diferentes, em 22 tipos de programas. A primeira pesquisa localizada em FPEF foi uma dissertação, de autoria de Apolônio Abadio do Carmo. Ela foi realizada no PPGE da UFSCAR no ano de 1982. Já a primeira tese localizada em FPEF é de autoria de Celi Nelza Zulke Taffarel, produzida apenas no ano de 1993, no PPGE da UNICAMP, em São Paulo. As últimas pesquisas localizadas foram defendidas em 2015 em 7 diferentes estados do Brasil. Em 2015, foram produzidas 26 pesquisas sobre FPEF, em 11 universidades diferentes, em 7 tipos de programas de pós-graduação. Dentre as pesquisas localizadas em 2015, 15 são dissertações e 11 teses.

Abaixo apresentamos a caracterização de nosso material empírico, considerando:

- Distribuição de pesquisas por programas/ áreas do conhecimento e de avaliação;
- Distribuição de pesquisas por ano;
- Distribuição das pesquisas, conforme o estado da federação;
- Distribuição de pesquisas por origem institucional;
- Distribuição de pesquisas por status jurídico;
- Distribuição das pesquisas, conforme o número de orientações e o gênero dos

orientadores;

- Distribuição das pesquisas, conforme o gênero dos autores;
- Temáticas privilegiadas nas pesquisas em Formação profissional na educação física;
- Técnicas de coletas e tratamento dos dados;
- Fontes e o campo empírico de coleta de dados;
- Local de coleta de dados;
- Abordagens teórico-metodológicas.

5.1. Distribuição de pesquisas por programas/ áreas do conhecimento e de avaliação

Como podemos verificar no Quadro 7, localizamos 451 pesquisas entre teses e dissertações, em 74 IES, 77 PPG em 22 nomenclaturas de programas diferentes. A UNESP apresenta 3 Programas de Pós Graduação em Educação em 3 campus diferentes: Marília, Presidente Prudente e Rio Claro, assim localizamos pesquisas em mais programas do que instituições diferentes.

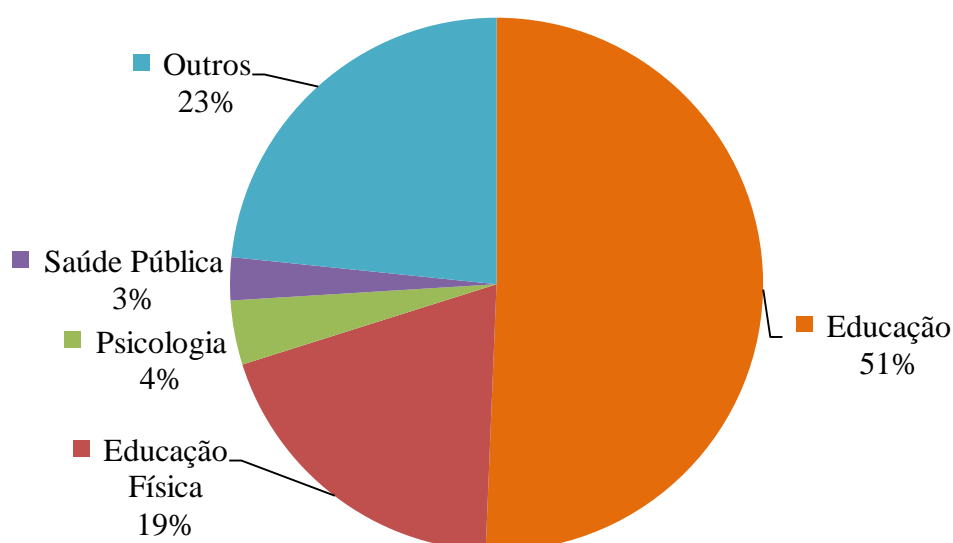
Quadro 7 - PPG em que foram localizadas pesquisas

Nome do Programa	Número de	Nº de pesquisas
Educação	39	199
Educação física	15	165
Psicologia	3	4
Saúde pública	2	2
Ciência da informação	1	1
Ciência do movimento humano	1	2
Ciências	1	8
Ciências da motricidade	1	31
Ciências da motricidade humana	1	2
Ciências do movimento humano	1	20
Dança	1	1
Desenvolvimento humano e tecnologias	1	4
Distúrbios da comunicação humana	1	1
Distúrbios do desenvolvimento	1	1
Educação em Ciências: Química da Vida e	1	2
Educação escolar	1	1
Educação especial	1	1
Engenharia de produção	1	1
Ensino de biociências e saúde	1	1
Estudos do lazer	1	1
Linguística aplicada	1	1
TOTAL	77	451

Fonte: Elaboração própria.

O maior número de cursos de pós-graduação em que foram localizadas teses e dissertações foram os Programas de Educação e Educação Física respectivamente, correspondendo a 70% dos programas em que foram localizados trabalhos. Dos 77 programas em que foram localizadas as pesquisas, 51% são PPGE's e 19% são PPGEF's, como vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Programas em que foram localizadas pesquisas



Fonte: Elaboração própria.

Quando analisamos os programas é importante considerar que a CAPES os classifica por área de conhecimento, que ao todo são nove grandes áreas. Estas áreas se subdividem em 48 áreas de avaliação que, por sua vez, se agrupam por área básica. Considerando o impacto que a avaliação da pós-graduação adquiriu no Brasil nos últimos anos é fundamental visualizarmos nosso objeto a partir de seu posicionamento nas áreas de conhecimento e de avaliação. No Quadro 8, apresentamos a produção distribuída por Área do Conhecimento:

Quadro 8 – Pesquisas em formação profissional na educação física distribuídas por área de conhecimento

Nome do PPG	Área do conhecimento	Nº PPG	Nº Defesas
Ciência do movimento humano	Ciências da Saúde	23 programas	231
Ciências			
Ciências do movimento humano			
Ciências da motricidade			
Ciências da motricidade humana			
Distúrbios da comunicação humana			
Educação física			
Saúde pública			
Educação	Ciências humanas	44 programas	205
Educação escolar			
Educação especial			
Psicologia			
Ciência da informação	Ciências sociais aplicadas	1 programa	1
Engenharia de produção	Engenharias	1 Programa	1
Dança	Linguística, letras e artes	2 Programas	2
Linguística aplicada			
Desenvolvimento humano e tecnologias	Multidisciplinar	6 Programas	11
Distúrbios do desenvolvimento			
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde			
Ensino de biociências e saúde			
Estudos do lazer			
Políticas públicas e formação humana			

Fonte: Elaboração própria.

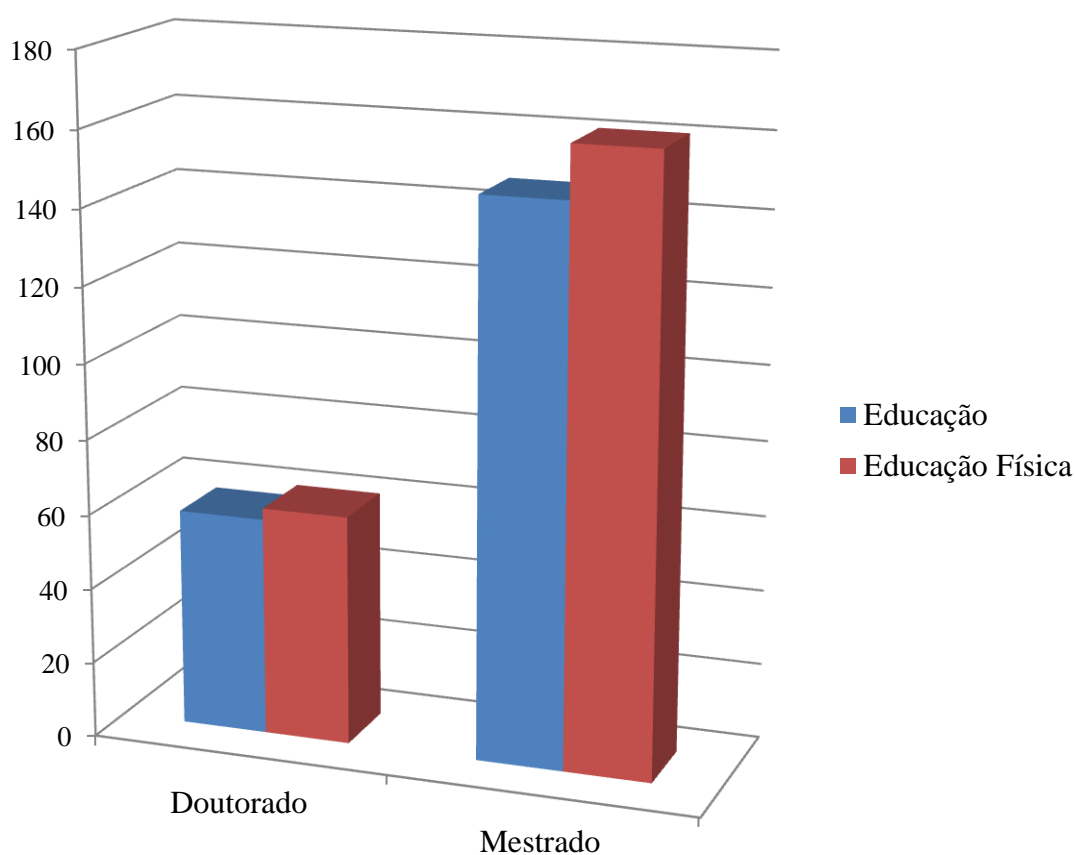
Entre as 9 Áreas de Conhecimento da Capes⁵⁶, localizamos produções em 6. A partir do quadro acima verificamos que apesar do maior número de programas nos quais localizamos pesquisas ser na Área de Ciências Humanas, quando consideramos a Área do Conhecimento, a maior produção foi localizada na área das Ciências da Saúde, com 231 estudos. Na área Multidisciplinar foram identificados 6 programas, com apenas 11 produções e na área das Ciências Humanas foram localizadas 205 pesquisas, em 44 programas.

Quando consideramos a Área de Avaliação, que atualmente são 48, podemos identificar que a maior quantidade de pesquisas localizadas é na área da **Educação Física**, seguidas pela Área de **Educação e Ensino de Ciências e Matemática**.

⁵⁶ Atualmente, as grandes áreas de conhecimento da CAPES são: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar.

A predominância de estudos em FPEF nas áreas de avaliação Educação e Educação Física já havia sido identificada nos estudos de Orthmeyer (2011). Entretanto, parece ter havido uma pequena mudança em relação à área em que predominam a produção de teses. Orthmeyer encontrou um número maior de teses em FPEF na área de educação e um maior número de dissertações na área de educação. Segundo a autora, a menor quantidade de cursos de doutorado justificava esta diferença. Nos dados que apresentamos, podemos constatar que defesas realizadas entre os anos de 2011 e 2015 fizeram com que a área de educação física recebesse o maior número de estudos em FPEF tanto de teses como de dissertações. Somando as defesas nas áreas de educação e educação física, foram encontradas 94% das pesquisas.

Gráfico 6 - Produção de teses e dissertações nas áreas de educação e educação física



Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 9 (p.27) podemos verificar detalhadamente a produção em cada área de avaliação em que localizamos estudos. Na área da Educação Física, estão agrupados 21 PPG's com 6 nomenclaturas diferentes. Segundo a Capes, a classificação das Áreas do Conhecimento se dá por uma questão prática, com o objetivo de "proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência

e tecnologia”. (CAPES, 2016). Entretanto, sabemos que a classificação perpassa por escolhas teóricas e também políticas, não é uma mera escolha de termos. Tomemos o caso da pós-graduação em educação física.

Quadro 9 - Pesquisas por área de avaliação

Nome do Programa	Área de avaliação	Nº de PPG	Nº defesas
Educação física	Educação física	21	222
Distúrbios da comunicação humana			
Ciências do movimento humano			
Ciências da motricidade humana			
Ciências da motricidade			
Educação escolar	Educação	45	205
Educação			
Psicologia			
Educação Especial			
Ensino de biociências e saúde			
Políticas públicas e formação humana	Interdisciplinar	4	8
Estudos do lazer			
Distúrbios do desenvolvimento			
Desenvolvimento humano e tecnologias			
Saúde pública	Saúde coletiva	2	2
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Ensino de Ciências e	1	10
Engenharia de produção	Engenharias III	1	1
Dança	Dança	1	1
Ciência da informação	Ciência da informação	1	1
Linguística aplicada	Linguística aplicada	1	1
	TOTAL	77	451

Fonte: Elaboração própria.

Na educação física, desde o seu surgimento como pós-graduação no Brasil, vê-se uma variedade e diferenças conceituais, estruturais, e científicas internas à área, apresentando interseções com estudos na área das mais diversas ciências. Os debates sobre a identidade epistemológica da área, que se intensificam na década de 1990, trazem mudanças para a pós-graduação na educação física.

Ao longo dos anos 1990, houve uma mudança gradual na estruturação dos programas de pós-graduação. O termo educação física foi mantido, mas houve a proposição de diferentes áreas de concentração com inspiração no movimento disciplinar. Cada área de concentração correspondeu a uma subárea, sendo identificadas três: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo. As linhas de pesquisa na biodinâmica são orientadas pelas ciências naturais (Abernethy, Kippers, MacKinomon, Neal&Hanrahan, 1996; Amadio&Barbanti, 2000). A subárea sociocultural trata de temas como esporte, práticas corporais e atividade física da perspectiva da sociologia, antropologia, história e filosofia. A subárea pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, desenvolvimento curricular,

métodos de ensino, pedagogia do esporte, além de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. As subáreas sociocultural e pedagógica definem suas linhas de investigação orientadas pelas ciências sociais e humanas. Neste sentido, a educação física investiga em estreita proximidade com a área de educação (Bain, 1995; Bracht, 2006), com a sociologia (Betti, 1991), com a filosofia (Fensterseifer, 1996; Kretchemar, 1994), com a história (Soares, 1998) (MANOEL, CARVALHO, 2011, p.392).

Diante desta variedade de diferenças conceituais, estruturais e científicas internas à área da Educação Física, esta foi agregada à Área 21 da CAPES que é vinculada às Ciências da Saúde. Na mesma área, estão ainda Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia. Atualmente, a Área 21 conta 64 programas de pós-graduação⁵⁷.

A sua constituição como campo acadêmico, o ingresso no sistema de pós-graduação nacional, a sua instalação na área 21 da CAPES, vinculada ao ramo das ciências da vida e à grande área da saúde, trazem novos problemas nas formas de fazer ciência e na constituição de sua especificidade. O enquadramento da Educação Física na Grande Área da Saúde – CAPES traz consigo outros desdobramentos e talvez o mais significativo seja a forma de operar a produção do conhecimento nesta área, visto que é uma das pioneiras no fazer ciência, com grande acúmulo e estabilidade conceitual, delegando a um campo novo (educação física) um alto nível de exigência quantitativa e qualitativa, com um enquadramento severo de produção científica e de sua comunidade acadêmica (LAZZAROTTI FILHO et al, 2010, p.14, 15).

Considerando os debates sobre as possibilidades teóricas na educação física, agregá-la às Ciências da Saúde é uma escolha que a aproxima das concepções que historicamente estão ligadas às explicações biologicistas, como vimos no capítulo anterior. Concordamos com Patriarca (2012) no que tange às consequências desta opção: o processo de avaliação dos programas de pós-graduação. Os PPGEF's vêm sendo submetidos aos mesmos processos e critérios de avaliação que outros programas da área de saúde que operam com lógicas completamente diferentes, por sua inserção e consolidação na pesquisa e pós-graduação.

5.2. Distribuição de pesquisas em formação profissional em educação física por ano

Entre as 451 pesquisas, localizamos defesas realizadas de 1982 a 2015. Durante os 34 anos, apenas em 8 anos não foi localizada nenhuma pesquisa sobre FPEF: 1984, 1985, 1986, 1987, 1991, 1992, 1994 e 1995. Portanto, a produção sobre o tema se tornou contínua a partir de 1996.

A primeira dissertação localizada em FPEF foi produzida no PPGE da UFSCAR no ano de 1982. Já a primeira tese com esta temática é datada do ano de 1993, no PPGE da UNICAMP, em São Paulo. As últimas pesquisas localizadas foram defendidas em 2015 em 7

⁵⁷ Dados atualizados em janeiro/2017. Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/>

diferentes estados do Brasil. Ao todo, em 2015, foram produzidas 26 pesquisas sobre FPEF, em 11 universidades diferentes, em 7 tipos de programas de pós-graduação. Dentre as pesquisas localizadas em 2015, 15 são dissertações e 11 teses.

No quadro abaixo, vemos a distribuição anual de pesquisas por teses e dissertações:

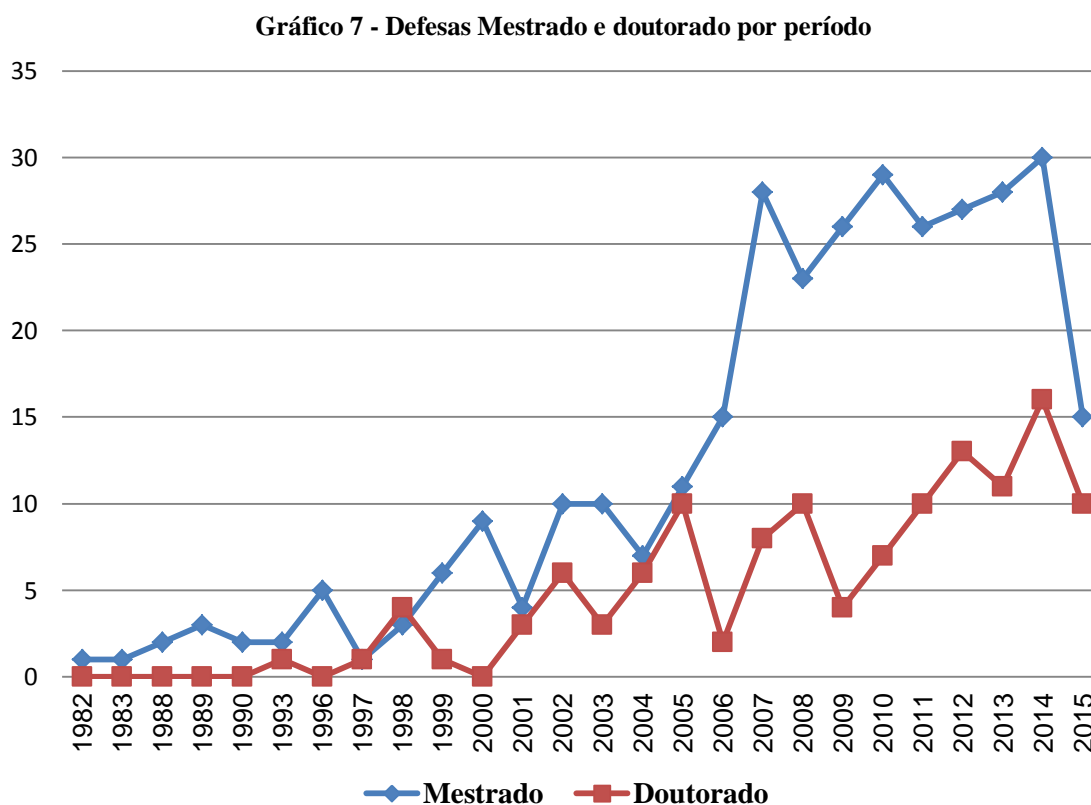
Quadro 10 - Distribuição anual de teses e dissertações

Ano	Dissertações		Teses		Total	
	nº de defesas	Percentual	nº de defesas	Percentual	nº de defesas	Percentual
1982	1	0%	0	0%	1	0%
1983	1	0%	0	0%	1	0%
1988	2	1%	0	0%	2	0%
1989	3	1%	0	0%	3	1%
1990	2	1%	0	0%	2	0%
1993	2	1%	1	1%	3	1%
1996	5	2%	0	0%	5	1%
1997	1	0%	1	1%	2	0%
1998	3	1%	4	2%	7	2%
1999	6	2%	1	1%	7	2%
2000	9	3%	0	0%	9	2%
2001	4	1%	3	2%	7	2%
2002	10	3%	6	5%	16	4%
2003	10	3%	3	2%	13	3%
2004	7	2%	6	5%	13	3%
2005	11	3%	10	8%	21	5%
2006	15	5%	2	2%	17	4%
2007	28	9%	8	6%	36	8%
2008	23	7%	10	8%	33	7%
2009	26	8%	4	3%	30	7%
2010	29	9%	7	6%	36	8%
2011	26	8%	10	8%	36	8%
2012	27	8%	13	10%	40	9%
2013	28	9%	11	9%	39	9%
2014	30	9%	16	13%	46	10%
2015	15	5%	10	8%	25	6%
Total	325	100%	126	100%	451	100%

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos um aumento no número de teses e dissertações a partir da segunda metade da década de 1990. Entretanto, a partir de 2004 é que podemos identificar um aumento

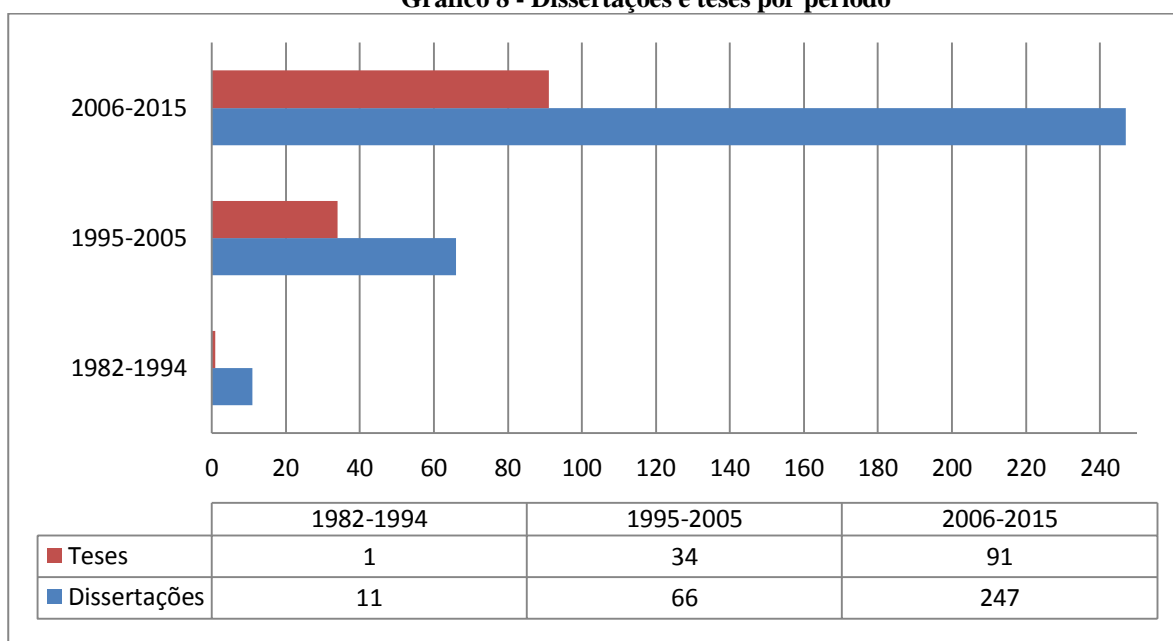
contínuo⁵⁸. Este aumento atingiu seu ápice em 2014, ano em que foi localizado o maior número de dissertações, com o total de 30, e também de teses com o total de 16. No Gráfico 7, apresentamos a evolução das defesas sobre FPEF por ano:



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima podemos constatar que o aumento no número de teses e dissertações acontece de forma semelhante. Ambas tem um crescimento expressivo a partir de 2004, com o ápice no ano de 2014. No Gráfico 8, podemos ver um comparativo entre teses e dissertações por período:

⁵⁸ Até finalização da coleta dos dados (maio/2016), muitos PPG's não haviam publicado todas as teses e dissertações defendidas no segundo semestre do ano de 2015. Assim, não pudemos localizar todos os produzidos neste ano.

Gráfico 8 - Dissertações e teses por período

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar os dados quantitativos sobre o aumento no número de pesquisas sobre FPEF a partir de 2004, precisamos levar em consideração duas questões importantes: a expansão da pós-graduação no Brasil, impulsionada pelo V PNPG e também as discussões sobre os novos marcos regulatórios da formação nas licenciaturas e na educação física.

A partir de 2003, houve uma expressiva expansão da pós-graduação brasileira. Segundo dados da Capes, entre os anos de 2003 a 2013, o número de alunos matriculados aumentou em cerca de 108 mil. Em 2003, foram 35 mil alunos titulados mestres e doutores e, em 2013, 66 mil. No ano de 2013, formaram-se mais de 17.000 doutores e, enquanto em 2003 este número era de 15.000, um crescimento de quase 15%. Considerando o crescimento de PPG's, o número aumentou mais que o dobro desde o início dos anos 2000: se neste ano havia 1439 programas disponíveis, em 2013 esse número saltou para 3486. No último levantamento da Capes, em 2015, sobre o número de PPG's, foram registradas 3905 PPG's distribuídos pelo Brasil. O aumento no número de PPG's tem acontecido em um ritmo de 9% ao ano.

Comparando estes dados com o crescimento da pós-graduação em educação física e educação, podemos chegar a algumas conclusões sobre o aumento da produção em específico sobre FPEF.

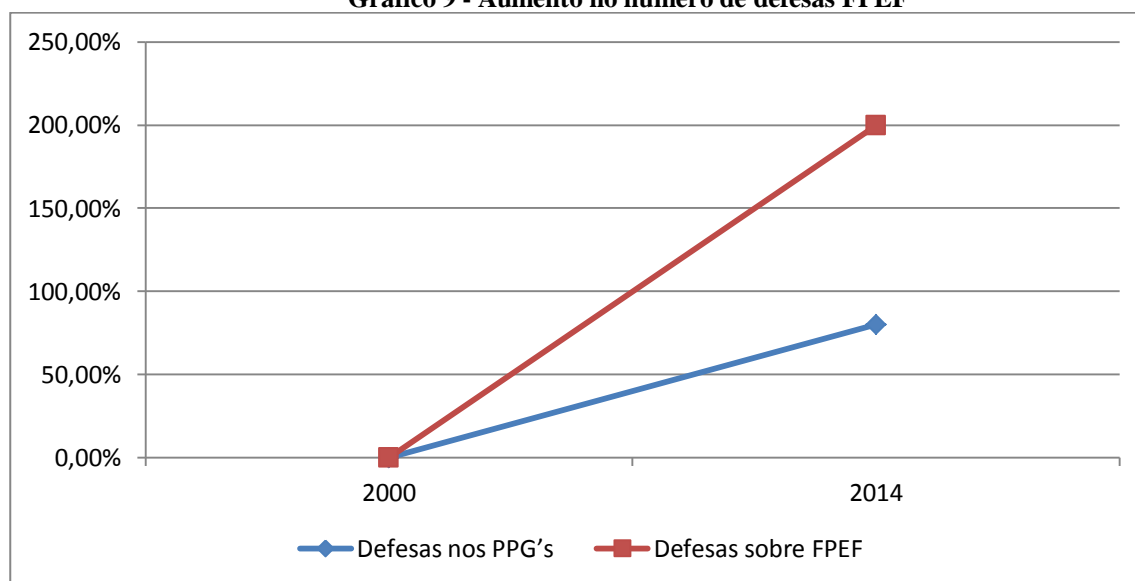
No quadro abaixo, vemos a quantidade de defesas em PPG's em geral e de defesas sobre a FPEF no Brasil, em números absolutos nos anos de 2000 e 2014:

Quadro 11 - Aumento na defesa de FPEF

Defesas	2000	2014	Aumento Percentual
Defesas nos PPG's	35.000	66.000	80%
Defesas em FPEF	8	39	200%

Fonte: Elaboração própria.

Em percentual, neste período, o aumento nas defesas sobre FPEF supera o aumento de defesas nos PPG's no Brasil. Como vemos no Gráfico 9, o número de defesas sobre FPEF aumentou em 200% enquanto o número de defesas nos PPG's do Brasil aumentou em 80%:

Gráfico 9 - Aumento no número de defesas FPEF

Fonte: Elaboração própria.

Estes dados confirmam o maior interesse científico na problemática sobre formação profissional na área da educação física. O que já havíamos constatado através da quantidade de trabalhos apresentados nos CONBRACE e que se confirmam ao analisarmos os dados referentes às pesquisas localizadas. Este interesse está pautado pela conjuntura que apresentamos no capítulo anterior e que configura um dos elementos para a delimitação de um problema de pesquisa. Este aumento se deu especialmente nos PPGEF's. Entre 2000 e 2014 houve um aumento 255% de defesas nos PPGEF's geral e em FPEF o aumento nas defesas foi de 235%, ou seja, apesar do aumento em número absoluto, proporcionalmente não houve um aumento real.

Quadro 12 - Aumento de defesas em FPEF nos PPGEF's

Defesas	2000	2014	Percentual
Defesas nos PPGEF's geral	188	667	255%
Defesas nos PPGEF's sobre FPEF	8	26	235%

Fonte: Elaboração própria.

Já na área de educação, houve um aumento de 80% nas defesas com temas diversos, enquanto que sobre a temática FPEF o aumento foi de aproximadamente de 220%, o que podemos caracterizar como um aumento real no interesse sobre o FPEF, como vemos no Quadro 13:

Quadro 13 - Aumento de defesas em FPEF nos PPGE's

Defesas	2000	2014	Percentual
Defesas nos PPGE's geral	1155	3976	220%
Defesas nos PPGE's em FPEF	6	33	450%

Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que na década de 2000, houve um crescimento expressivo no número de PPGEF's, em uma proporção maior do que o crescimento no número de PPG's no Brasil. Foi na década de 2000 que foram abertos os primeiros PPGEF's no Centro Oeste e nordeste do Brasil: na UNB, em 2006, e UPE/UPB, em 2008. Entre os anos de 2000 e 2014 o número de PPGF's cresceu de 11 para 29, cerca de 170% de expansão. Estes dados comprovam que a década de 2000 foi um período de expansão, ao contrário da área de educação que já estava com programas e linhas de pesquisas com produções mais consolidadas (SILVA, 2013).

Neste sentido, verificamos que o aumento real da produção de pesquisas sobre FPEF na década de 2000 se deu especialmente nos PPGE's refletindo o debate que acontecia na redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, das licenciaturas, e nas reformulações curriculares decorrentes da mudança na legislação.

5.3.Distribuição das pesquisas, conforme o estado da federação.

Foram localizadas pesquisas sobre FPEF em 16 estados da federação e no Distrito Federal. Apesar de a distribuição não ser equilibrada, foram encontrados trabalhos nas 5 regiões geográficas.

O estado que tivemos mais registros foi em São Paulo, com 173 pesquisas localizadas em 11 IES e 13 PPG's, correspondendo a 38% das defesas, como vemos no quadro Quadro 14:

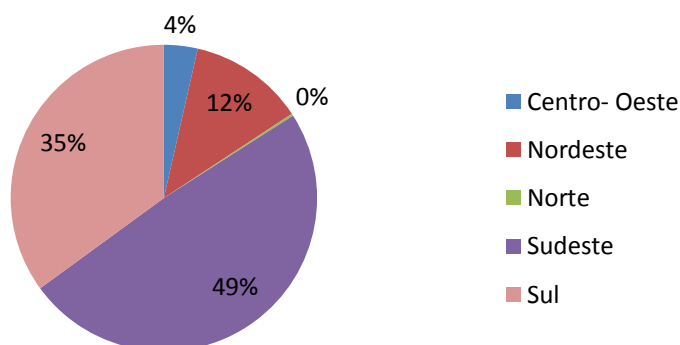
Quadro 14 - Pesquisas por estado da federação

Estado	Nº IES	Mestrado	Doutorado	Total	%
1.São Paulo	11	97	76	173	38%
2.Rio Grande do Sul	6	58	18	76	17%
3.Santa Catarina	2	43	8	51	11%
4.Bahia	2	19	11	30	7%
5.Paraná	3	29	0	29	6%
6.Rio de Janeiro	6	20	3	23	5%
7.Minas Gerais	4	21	2	23	5%
8.Distrito Federal	1	14	0	14	3%
9.Sergipe	1	8	1	9	2%
10.Rio Grande do Norte	1	3	3	6	1%
11.Pernambuco	1	3	2	5	1%
12.Paraíba	1	2	2	4	1%
13.Espirito Santo	1	3	0	3	1%
14.Goiás	1	2	0	2	0%
15.Ceará	1	1	0	1	0%
16.Maranhão	1	1	0	1	0%
17.Pará	1	1	0	1	0%
TOTAL	44	325	126	451	100%

Fonte: Elaboração própria.

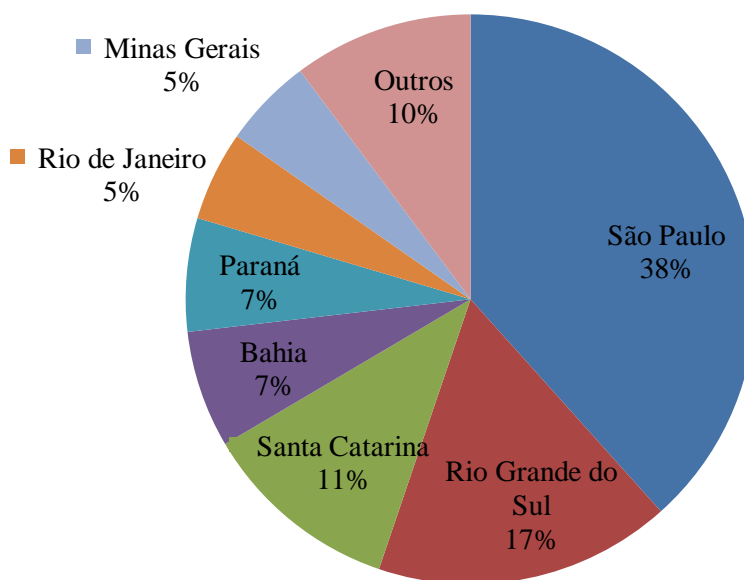
Ainda que a situação tenha sido alterada pelas políticas de pós-graduação dos últimos dois PNPG, São Paulo ainda concentra a produção intelectual em todas as áreas do conhecimento. Em 2014, as estaduais paulistas ainda eram responsáveis pela produção de 40% das pesquisas no Brasil (FOLHA ON-LINE, 2014). No caso da educação física, estes dados são esperados, pois além dos maiores investimentos, dos maiores programas e quantidade de vagas oferecidas, os PPGEF's mais antigos e consolidados ficam neste estado (SILVA, 2013).

Ao analisar a produção localizada por região, vemos que a concentração geográfica identificada na pós-graduação brasileira impacta também a produção em FPEF. Apesar da ampliação de programas na região norte, nordeste e centro-oeste, 84% das pesquisas foram localizadas nas regiões sul e/ou sudeste. Estes dados reforçam a urgência de políticas de correção do desequilíbrio regional, especialmente na área da educação física e comprovam que os últimos PNPG ainda não foram suficientes neste propósito.

Gráfico 10- Distribuição de pesquisas por região geográfica

Fonte: Elaboração própria

Já no Gráfico 11 - Pesquisas por estado da federação podemos ver a distribuição das pesquisas por estado da federação. Aqui dispomos dos 10 estados em que mais foram localizadas pesquisas. Quando consideramos as defesas nos 5 estados em que mais localizamos pesquisas em FPEF – São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia e Paraná - elas representam 90% de todo material localizado.

Gráfico 11 - Pesquisas por estado da federação

Fonte: Elaboração própria.

Entre os 5 estados em que mais foram localizadas pesquisas, apenas a Bahia não está localizada nas regiões sul ou sudeste. Entretanto, na Bahia o primeiro PPGEF teve suas atividades iniciadas em 2015 e ainda não teve nenhuma defesa. Portanto, toda a produção sobre FPEF foi concentrada em PPGE's, especialmente na Universidade Federal da Bahia com

destaque para a área de concentração Educação, Cultura Corporal e Lazer: onde 80% da produção foi registrada. Estes dados permitem-nos afirmar que o PPGE da UFBA é um grande polo de pesquisa sobre FPEF no Brasil.

5.4. Distribuição de pesquisas por origem institucional

As pesquisas foram localizadas em 44 IES distribuídas em 17 estados do Brasil. A instituição em que foram mais localizadas defesas entre 1982 e 2015 foi a Universidade Estadual de Campinas, em São Paulo, com 75 trabalhos. É importante notar que apesar de a UNICAMP ter o maior número de teses – ao todo 48 - localizadas, na UFSC localizamos o maior número de dissertações – com 43.

Quadro 15 - Pesquisas por origem institucional

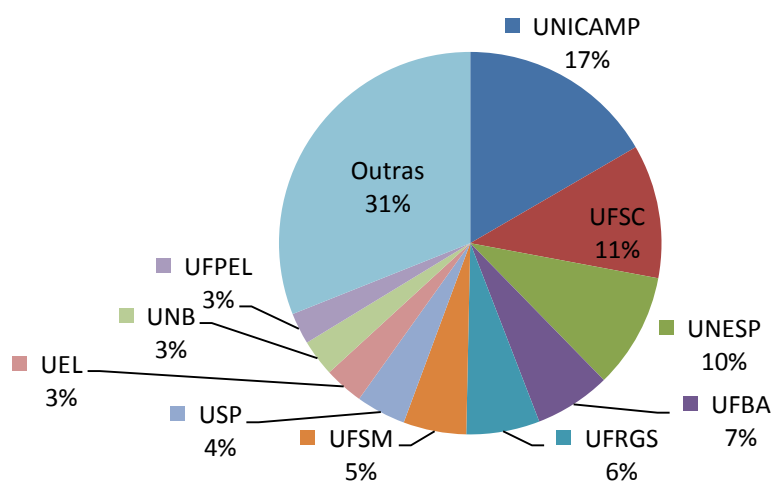
Sigla da IES	Estado	Mestrado	Doutorado	Total
1.UNICAMP	São Paulo	27	48	75
2.UFSC	Santa Catarina	43	8	51
3.UNESP	São Paulo	35	9	44
4.UFBA	Bahia	18	12	30
5.UFRGS	Rio Grande do Sul	17	11	28
6.UFSM	Rio Grande do Sul	21	3	24
7.USP	São Paulo	10	9	19
8.UEL	Paraná	15	0	15
9.UNB	Distrito Federal	14	0	14
10.UFPEL	Rio Grande do Sul	10	2	12
11.UEM	Paraná	10	0	10
12.UFMG	Minas Gerais	7	2	9
13.UFS	Sergipe	8	1	9
14.UFU	Minas Gerais	9	0	9
15.UNIMEP	São Paulo	8	1	9
16.Universidade Gama Filho	Rio de Janeiro	8	1	9
17.PUCRS	Rio Grande do Sul	6	2	8
18.UFSCAR	São Paulo	3	5	8
19.UFRN	Rio Grande do Norte	3	3	6
20.PUCCAMPINAS	São Paulo	4	1	5
21.PUCPR	Paraná	5	0	5
22.UFPE	Pernambuco	3	2	5
23.UFRJ	Rio de Janeiro	5	0	5
24.UNOESTE	São Paulo	5	0	5
25.PUC/SP	São Paulo	1	3	4
26.UFTM	Minas Gerais	4	0	4
27.UFES	Espírito Santo	3	0	3
28.UFF	Rio de Janeiro	2	1	3
29.UFPB	Paraíba	2	1	3
30.Universidade Castelo Branco	Rio de Janeiro	3	0	3
31.UERJ	Rio de Janeiro	1	1	2

32.UFG	Goiás	2	0	2
33.UNISANTOS	São Paulo	2	0	2
34.UNISINOS	Rio Grande do Sul	2	0	2
35.FIOCRUZ	Rio de Janeiro	1	0	1
36.FURB	Santa Catarina	1	0	1
37.MACKENZIE	São Paulo	1	0	1
38.METODISTA	São Paulo	1	0	1
39.UCS	Rio Grande do Sul	1	0	1
40.UEFS	Bahia	1	0	1
41.UEPA	Pará	1	0	1
42.UFC	Ceará	1	0	1
43.UFLA	Minas Gerais	1	0	1
44.UFMA	Maranhão	1	0	1
TOTAL		325	126	451

Fonte: Elaboração própria.

As defesas realizadas na UNICAMP correspondem a 17% do total localizado. Essas pesquisas foram localizadas em apenas 2 programas: educação e educação física, entre os anos de 1988 e 2015. A primeira defesa realizada na UNICAMP foi uma dissertação no ano de 1988, no PPGEF. O ano em que mais foram localizadas pesquisas foi o de 2002, com 8 defesas, mais de 10% do total localizado em 27 anos nesta IES. O Gráfico 12 ilustra a produção dos 10 PPG's em que mais foram localizadas defesas.

Gráfico 12 - Distribuição de pesquisas por origem institucional



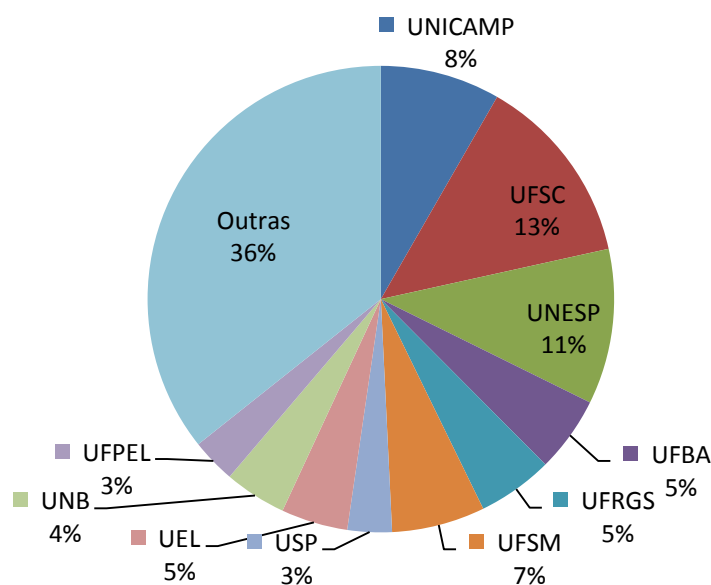
Fonte: Elaboração própria.

As 10 IES em que mais localizamos pesquisas foram responsáveis por 69% da produção em FPEF. O restante, 31%, foi localizado em 34 IES. Entre as 10 IES em que foram mais localizadas pesquisas, apenas duas não estão localizadas nas regiões Sul ou Sudeste: UFBA – no nordeste - e UNB – no centro-oeste -, a primeira com 29 e a segunda com 14. Esse dado confirma que o desequilíbrio regional na pesquisa em geral também é identificado na área da

educação física. Como foi falado anteriormente, os primeiros PPGEF's nas regiões nordeste e centro-oeste foram abertos em 2013 e 2008, respectivamente. Na região norte, não há ainda nenhum PPGEF. Neste sentido, toda a produção sobre FPEF registrada fora das regiões sul e sudeste, antes de 2006, foi realizada apenas em PPGE's.

Quando separamos as pesquisas realizadas entre teses e dissertações, vemos que em número de dissertações a distribuição é mais equilibrada. No Gráfico 13, podemos verificar a produção de dissertações sobre FPEF nas 10 IES que mais registraram produções:

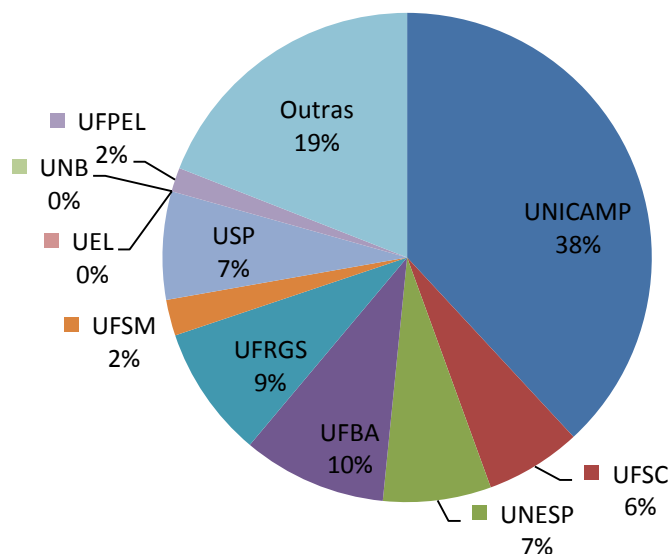
Gráfico 13 - Distribuição de dissertações por origem institucional



Fonte: Elaboração própria.

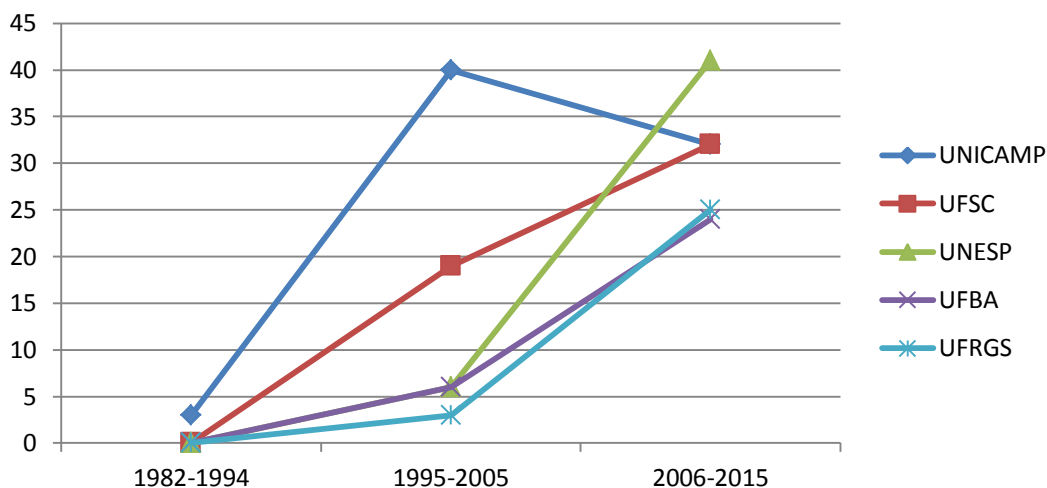
O principal fator envolvido neste equilíbrio é que os cursos de mestrado nos PPGEF's das regiões nordeste e centro-oeste já tiveram uma quantidade significativa de mestres titulados, enquanto que nos cursos de doutorado nestas regiões, ainda tem uma quantidade inexpressiva de doutores titulados. No nordeste, até 2015, apenas um doutor foi titulado em PPGEF's, enquanto no centro-oeste, foram 47 titulados. Entre as 48 teses publicadas nessas regiões, nenhuma foi em FPEF. O que confirma a necessidade de ampliação de cursos de PPGEF's nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Diante da quantidade de pesquisas realizadas em cursos de mestrado, é fundamental que os pesquisadores possam realizar investigações também de doutoramento.

O gráfico seguinte ilustra a maior concentração de teses sobre FPEF em IES das regiões sul e sudeste, especialmente UNICAMP, com 38% do total de teses defendidas. Destacamos também que apenas 21 das 44 IES têm defesas de tese localizada em FPEF.

Gráfico 14 - Distribuição de teses por origem institucional

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que a UNICAMP tenha uma quantidade de defesas expressiva, a partir da década de 2000 outras universidades aumentam sua expressão nas pesquisas em FPEF, como vemos no Gráfico 15 que apresenta os dados das cinco IES que mais pesquisam sobre FPEF:

Gráfico 15 - Distribuição de pesquisas nas 5 principais IES por período

Fonte: Elaboração própria.

Diante destes dados, podemos confirmar que a expansão do sistema de pós-graduação a partir na década de 2000 também impactou a produção em FPEF. Vemos que as defesas em FPEF ficaram mais equilibradas entre as diferentes IES a partir do V PNPG. Na UNICAMP há uma diminuição no número de pesquisas em FPEF em 20% a partir de 2005, enquanto nas outras 4 IES que mais pesquisam FPEF, houve crescimento de até 700%.

Quadro 16 - Quadro comparativo do crescimento da produção de pesquisas em 5 programas

	UNICAMP	UFSC	UNESP	UFBA	UFRGS
2005-2015	-20%	65%	600%	400%	700%
Nº PPG's	2 PPG's	3 PPG's	4 PPG's	2 PPG's	4 PPG's

Fonte: Elaboração própria.

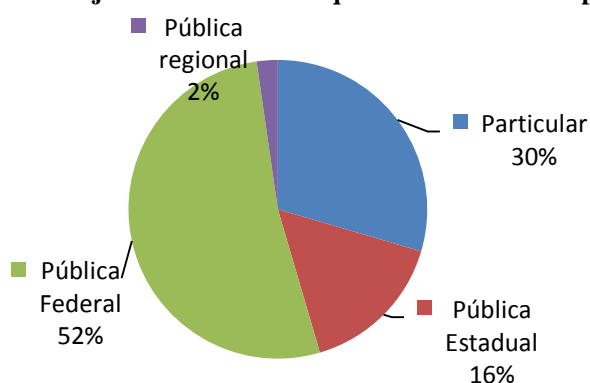
Destacamos que entre essas 5 IES, 2 delas tiveram a abertura de novos PPG's no período citado: UFSC e UNESP. Neste sentido, o aumento foi relativo, pois as defesas foram realizadas em mais PPG's. Apenas UFBA, UFRGS e UNICAMP não tiveram novos PPG's no período. Uma vez que a UNICAMP teve um decréscimo em pesquisas em FPEF no período, a UFBA e UFRGS é onde localizamos o maior aumento real no número de defesas se consolidando como importantes centros de pesquisa sobre FPEF.

Apenas a observação das produções nos anos seguintes é que vai definir se UFSC e UNESP se consolidam na pesquisa sobre FPEF ou se as pesquisas realizadas foram apenas pontuais.

O aumento das pesquisas nas IES supracitadas pode ter sido influenciado por um maior interesse sobre esta problemática assim como a contratação de pesquisadores que se dedicam a ela. Nos próximos tópicos, em que trataremos sobre o perfil dos orientadores e as temáticas priorizadas teremos mais elementos conclusivos.

5.5. Distribuição de pesquisas por Status Jurídico

Quanto ao status jurídico, localizamos pesquisas em IES Públicas Municipais, Estaduais e Federais, também em Particulares. Entre as 44 IES em que localizamos pesquisas, a maioria é IES Pública Federal, com o total de 23, que corresponde a 52% das IES. Seguidas das particulares com 13, públicas estaduais com 7 e públicas regionais com 1.

Gráfico 16 – Status jurídico das IES em que foram localizadas pesquisas

Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 16 , vemos que, em comparação às IES públicas estaduais, em mais IES particulares foram localizadas pesquisas. Entretanto, apesar disso, o número de pesquisas localizadas nestas IES foi menor do que o número de pesquisas em IES públicas estaduais, que foram apenas 7. O quadro seguinte ilustra estes dados:

Quadro 17 - Distribuição de pesquisas por status jurídico

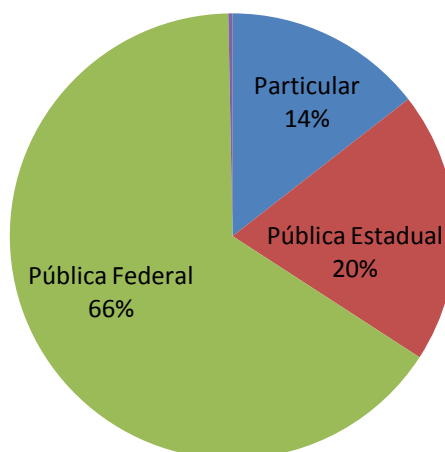
Status Jurídico da instituição	Nº de IES	Mestrado	Doutorado
Pública regional	1	1	0
Particular	13	47	8
Pública Estadual	7	64	58
Pública Federal	23	213	60
TOTAL	44	325	126

Fonte: Elaboração própria.

Podemos concluir uma fragilidade nos PPG's das IES particulares no que tange a pesquisa em FPEF. As IES particulares do Rio de Janeiro se destacam entre as que particulares que mais pesquisaram sobre a problemática. Proporcionalmente, o Rio de Janeiro foi o estado da federação em que as IES particulares tiveram a maior participação nas pesquisas em FPEF. Das 23 pesquisas localizadas, 50% foram registradas em IES particulares. Em São Paulo, segundo estado em que mais pesquisas foram localizadas nas IES particulares, apenas 18% das pesquisas foram realizadas em IES particulares.

No quadro também observamos que as IES federais totalizam o maior número de defesas de dissertações, enquanto que as IES estaduais totalizam o maior número de defesas de teses.

Gráfico 17 – Distribuição de pesquisas por Status jurídico



Fonte: Elaboração própria.

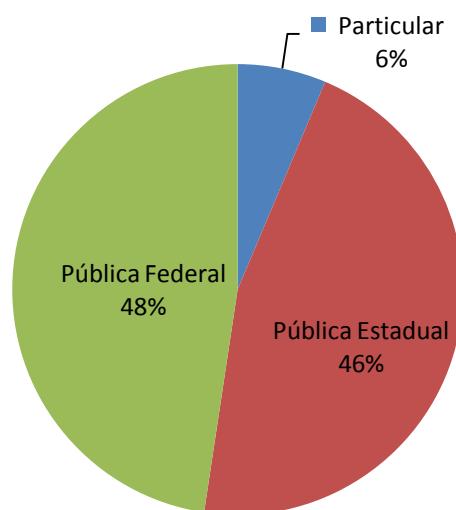
Entre as 10 IES nas quais foram localizadas mais defesas de dissertação, apenas uma é estadual. Entre as IES em que mais foram localizadas defesas de dissertações, a UFSC totaliza 13% da defesa de dissertações, seguida UNESP com 11% e da UNICAMP com 8% das defesas. Entre as 5 IES em que mais localizamos defesas, apenas a UFBA não está localizada nas regiões sul ou sudeste.

Quadro 18 - Status jurídico produção de dissertações

Sigla da universidade	Estado	Status Jurídico	Dissertações
1.UFSC	Santa Catarina	Pública Federal	43
2.UNESP	São Paulo	Pública Estadual	35
3.UFBA	Bahia	Pública Federal	18
4.UFRGS	Rio Grande do Sul	Pública Federal	17
5.UFSM	Rio Grande do Sul	Pública Federal	21
6.UFPEL	Rio Grande do Sul	Pública Federal	10
7.UFMG	Minas Gerais	Pública Federal	7
8.UFS	Sergipe	Pública Federal	8
9.UFSCAR	São Paulo	Pública Federal	3
10.UFRN	Rio Grande do Norte	Pública Federal	3
11.UFPE	Pernambuco	Pública Federal	3
12.UFRJ	Rio de Janeiro	Pública Federal	5
13.UFTM	Minas Gerais	Pública Federal	4
14.UFES	Espirito Santo	Pública Federal	3
15.UFF	Rio de Janeiro	Pública Federal	2
16.UFPB	Paraíba	Pública Federal	2
17.UFG	Goiás	Pública Federal	2
18.FIOCRUZ	Rio de Janeiro	Pública Federal	1
19.UFC	Ceará	Pública Federal	1
20.UFLA	Minas Gerais	Pública Federal	1
21.UFMA	Maranhão	Pública Federal	1

Fonte: Elaboração própria.

Já entre as teses, vemos que as IES estaduais registram quase o mesmo número de defesas sobre FPEF do que as IES federais. Entretanto, destacamos que entre as 21 IES em que foram localizadas defesas de teses, apenas 4 são estaduais, mas elas registram 46% do total de teses defendidas, apenas 2 a menos que as 12 IES federais. Entre as 21 IES, apenas são 5 particulares, com o registro de 8 defesas de teses, o que corresponde a 6% do total, confirmando a fragilidade dos PPG's nas IES particulares quando falamos na pesquisa sobre FPEF.

Gráfico 18 - Status Jurídico produção de dissertações

Fonte: Elaboração própria.

Destacamos a importância das IES estaduais de São Paulo em volume de teses em FPEF. Entre as 10 IES em que mais registramos pesquisas em FPEF, 3 são as estaduais paulistas.

Entre as IES federais com maior volume de teses em FPEF, a UFBA registra 12, todas no PPGE. Este dado confirma a importância da UFBA como centro de pesquisa sobre FPEF, uma vez que a IES está entre as 5 primeiras em que mais foram localizadas tanto em teses como dissertações.

Quadro 19 - Status jurídico produção de teses

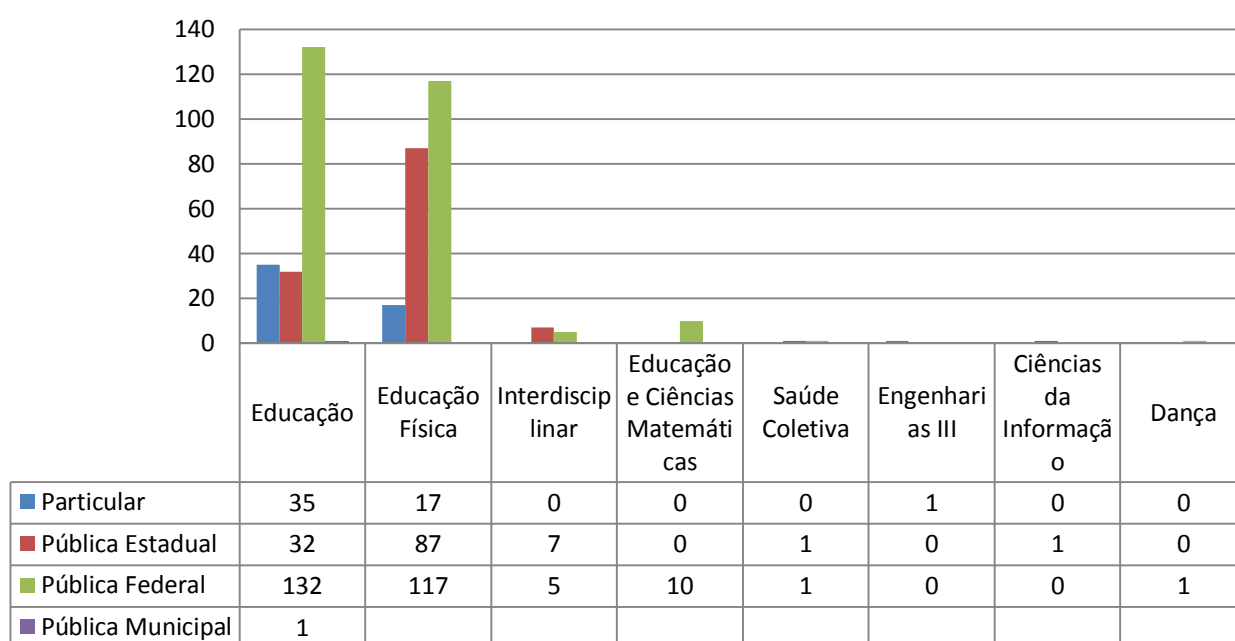
Sigla da universidade	Estado	Status Jurídico	Teses
1.UNICAMP	São Paulo	Pública Estadual	48
2.UFBA	Bahia	Pública Federal	12
3.UFRGS	Rio Grande do Sul	Pública Federal	11
4.UNESP	São Paulo	Pública Estadual	9
5.USP	São Paulo	Pública Estadual	9
6.UFSC	Santa Catarina	Pública Federal	8
7.UFSCAR	São Paulo	Pública Federal	5
8.UFSM	Rio Grande do Sul	Pública Federal	3
9.UFRN	Rio Grande do Norte	Pública Federal	3
10.PUC/SP	São Paulo	Particular	3
11.UFPEL	Rio Grande do Sul	Pública Federal	2
12.UFMG	Minas Gerais	Pública Federal	2
13.PURS	Rio Grande do Sul	Particular	2
14.UFPE	Pernambuco	Pública Federal	2
15.UFS	Sergipe	Pública Federal	1

16.UNIMEP	São Paulo	Particular	1
17.Universidade Gama Filho	Rio de Janeiro	Particular	1
18.PUCCAMPINAS	São Paulo	Particular	1
19.UFF	Rio de Janeiro	Pública Federal	1
20.UFPB	Paraíba	Pública Federal	1
21.UERJ	Rio de Janeiro	Pública Estadual	1
			126

Fonte: Elaboração própria.

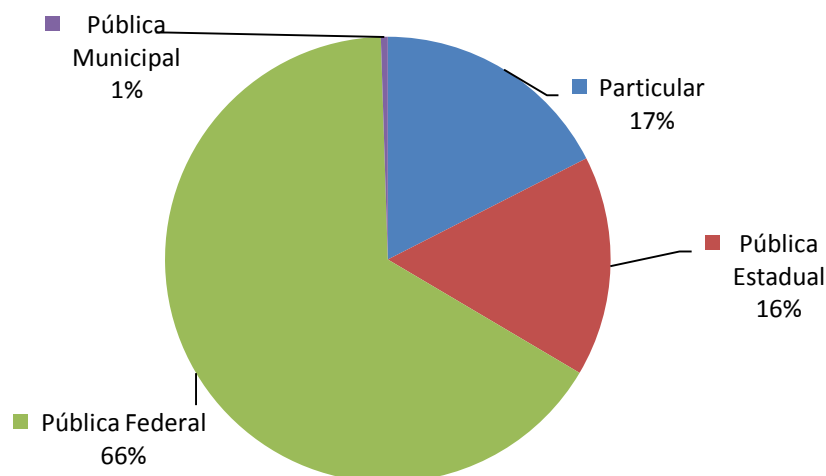
Quando levamos em consideração a área de avaliação, as IES públicas federais são aquelas em que mais localizamos pesquisas sobre PFEF, tanto na educação física como na educação. O Gráfico 19 ilustra a distribuição por status jurídico, considerando a área de avaliação:

Gráfico 19 - Status jurídico por área de avaliação



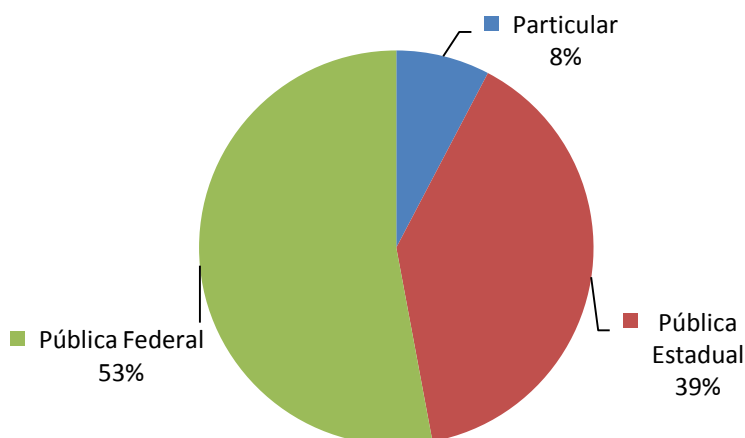
Fonte: Elaboração própria.

Na área de educação, foram localizadas pesquisas em IES particulares, públicas municipais, estaduais e federais. As pesquisas na área de educação localizadas nas IES federais correspondem a 66% do total nessa área, com destaque para a UFBA com 29 pesquisas.

Gráfico 20 – Status jurídico em PPGE's

Fonte: Elaboração própria.

Na área da educação física, entre as 165 pesquisas, 53% foi realizada em IES públicas federais. Entre as IES federais, aquela que se destaca é a UFSC com 34 pesquisas. Entretanto, uma IES pública estadual tem importante participação entre aquelas que produziram mais pesquisas na área de educação física: a UNICAMP, com 62 pesquisas localizadas. Entre os 32% de pesquisas realizadas em IES públicas estaduais, 72% corresponde a trabalhos realizados nesta universidade. A participação de IES particulares no volume total de pesquisas na área de educação física também é ligeiramente menor do que na educação, como vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 21 - Status jurídicos da produção por PPGEF's

Fonte: Elaboração própria.

Os dados acima mostram a importância das IES federais públicas na realização de pesquisas sobre FPEF, em particular da UFBA. Entre as estaduais públicas, destacamos o

volume de teses nas IES estaduais paulistas que demonstram grande interesse no debate sobre FPEF.

5.6. Distribuição das pesquisas, conforme o número de orientações e o gênero dos orientadores

Ainda sobre a caracterização de quem pesquisa sobre FPEF no Brasil, apresentamos, na sequência, alguns dados sobre a quantidade de orientações por orientador e o gênero dos autores e orientadores das pesquisas analisadas.

O quadro abaixo mostra a quantidade de orientações considerando a titulação:

Quadro 20 - Distribuição de pesquisa por tipo		
Dissertações		Teses
	Dissertações e teses	
150	32	44
Total: 226 orientadores		
Fonte: Elaboração própria.		

O total de pesquisadores (as) que orientou as 451 pesquisas localizadas foi 226. Entre eles, a maioria orientou apenas em dissertações ou teses: 85% dos pesquisadores orientaram pesquisas sobre FPEF apenas em doutorados ou mestrados. Este dado chama mais atenção quando levamos em consideração pesquisadores (as) que orientaram apenas dissertações. Dos 182 orientadores (as) que orientaram alguma dissertação, 150 deles orientaram apenas dissertações sobre FPEF, e nenhuma tese, o que corresponde a 82%. Este número é esperado uma vez que a pesquisa na educação física é relativamente nova quando comparada à pesquisa em outras áreas no Brasil. Assim, muitos PPG's não oferecem curso de doutorado, ou oferecem há pouco tempo como nas regiões nordeste e centro-oeste. Entre aqueles que orientaram teses, o percentual de quem orientou apenas teses é menor, mas ainda é grande, correspondendo a 57% o total de pesquisadores que orientaram apenas teses sobre FPEF. Um pequeno grupo, de apenas 32 pesquisadores tem orientações consolidadas em dissertações e teses.

A distribuição das pesquisas por orientadores, considerando dissertações, teses e o total de orientações é apresentada no Quadro 21:

Quadro 21 - Orientações por orientador (a)

DISSERTAÇÕES				TESES			GERAL		
N. de orientações	N. de orien	Total de orientação	%	N de orient.	Total de orientação	%	N. de orient	Total de orientação	%
Uma	129	129	40%	51	51	40%	154	154	34%
Duas	25	50	16%	15	30	24%	27	54	12%
Três	11	33	10%	7	21	17%	18	54	12%
Quatro	5	20	6%	0	0	0%	9	40	9%
Cinco	5	25	8%	0	0	0%	6	25	5%
Seis	1	6	2%	0	0	0%	2	12	3%
Sete	2	14	4%	1	7	6%	1	7	2%
Oito	1	8	3%	1	8	6%	3	24	5%
Nove	0	0	0%	1	9	7%	0	0	0%
Dez	1	10	3%	0	0	0%	1	10	2%
Doze	1	12	4%	0	0	0%	0	0	0%

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Quadro 21 - Orientações por orientador (a), os maiores índices da coluna “Total de orientações” são relacionados àqueles orientadores que orientaram apenas uma pesquisa. Este dado é verdadeiro tanto para o número de teses como para o número de dissertações e também quando consideramos o total de pesquisas. Entre as dissertações, o orientador que mais orientou sobre FPEF o fez em doze pesquisas, já em teses o maior número de orientações por orientador é de nove pesquisas.

Considerando o gênero dos orientadores, entre os 226 localizados a maioria é do gênero feminino. Este dado se repete quando consideramos apenas as dissertações, tanto quando consideramos o total de pesquisas, mas, há um equilíbrio quando consideramos as teses, como vemos no Quadro 22⁵⁹:

Quadro 22 - Orientações por gênero de orientador (a)

GÊNERO	DISSERTAÇÃO		TESE		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Feminino	102 orientadoras	56%	38 orientadoras	50%	127 orientadoras	56%
Masculino	82 orientadores	44%	38 orientadores	50%	99 orientadores	44%
TOTAL	184 orientadores (as)	100%	76 orientadores (as)	100%	226 orientadores (as)	100%

Fonte: Elaboração própria.

⁵⁹ Neste quadro consideramos aqueles que orientaram pelo menos uma tese ou dissertação. Neste sentido o valor total não é correspondente à soma de orientadores de teses e dissertações porque entre eles há aqueles que orientaram apenas teses ou apenas dissertações.

Ainda que as mulheres sejam maioria na orientação sobre FPEF, vemos que o número de mulheres que produzem em FPEF é relativamente menor quando comparamos com a composição do corpo docente universitário brasileiro. Segundo Gatti e Barreto (2009), o corpo docente nas IES brasileiras é composto por 81% de mulheres. Esta é uma tendência na profissão docente em todos os níveis, uma vez que na educação infantil elas compõem 98% dos docentes em exercício e no ensino fundamental 83,4%. Acreditamos que esta diferença entre os que mais orientam sobre FPEF e a composição do corpo docente brasileiro seja devido ao fato de uma grande parte das pesquisas que localizamos ter sido realizada na área da educação física, que é uma área predominantemente masculina, como concluíram Sacardo (2012) e Silva (2013).

Para compreender o perfil dos pesquisadores (as) que têm sido responsáveis por orientações sobre FPEF, selecionamos os 10 orientadores que mais orientaram pesquisas, considerando separadamente as dissertações e teses.

Entre aqueles que orientaram pelo menos uma dissertação, que são 182 professores, verificamos uma média de 1,78 dissertações por pesquisador. Cerca de 40% dos pesquisadores orientaram apenas uma dissertação, como vemos no Quadro 22.

Quadro 23 - Orientador (a) de dissertação

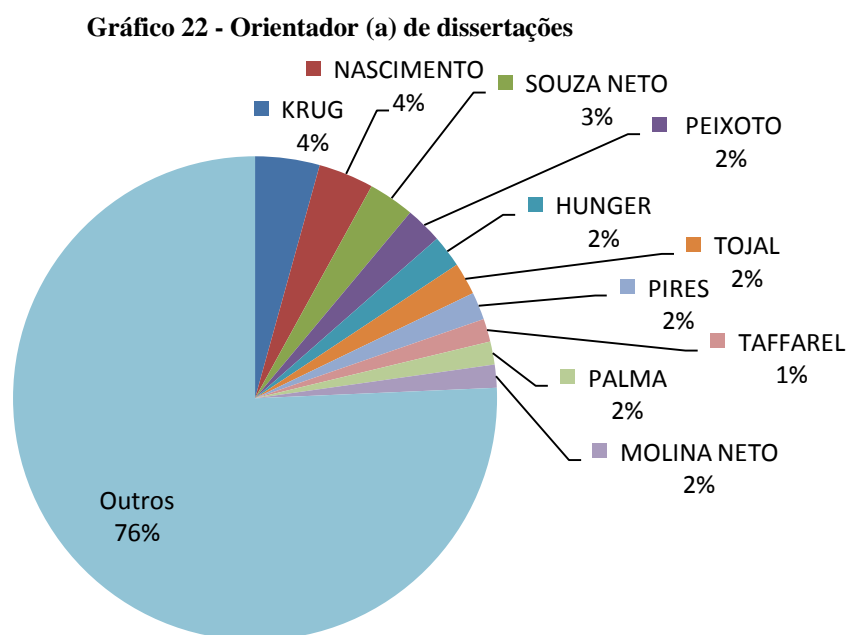
Orientador (a)	Dissertações
1.Hugo Norberto Krug	14
2.Juarez Vieira do Nascimento	12
3.Samuel de Souza Neto	10
4.Elza Margarida de Mendonça Peixoto	8
5.Dagmar Aparecida C. F. Hunger	7
6.João Baptista Gomes Tojal	7
7.Giovanni de Lorenzi Pires	6
8.Celi Neuza Zulke Taffarel	5
9.José Augusto Victoria Palma	5
10.Vicente Molina Neto	5
11.Outros	246
Total	325

Fonte: Elaboração própria.

Os dez pesquisadores que mais orientaram dissertações – listados no Quadro 23 - somam 79 orientações, o que equivale a uma média de 7,9 por orientador, cerca de 500% a mais do os outros 172 professores. No grupo dos dez pesquisadores que mais orientaram apenas três são mulheres. O que revela que apesar de serem maioria entre as docentes, as mulheres não são aquelas que mais orientam dissertações. Hugo Norberto Krug foi o

orientador que mais orientou dissertações em FPEF, com quatorze trabalhos localizados. As dissertações orientadas por Krug foram localizadas entre os anos de 2007 e 2014 no PPGE e PPGEF da UFSM.

O Gráfico 23 mostra a distribuição percentual de dissertações entre os 10 pesquisadores que mais orientaram sobre FPEF em mestrados. Chamamos atenção ao fato de eles corresponderem apenas a 5% do total e terem orientado 24% das dissertações localizadas.



Fonte: Elaboração própria.

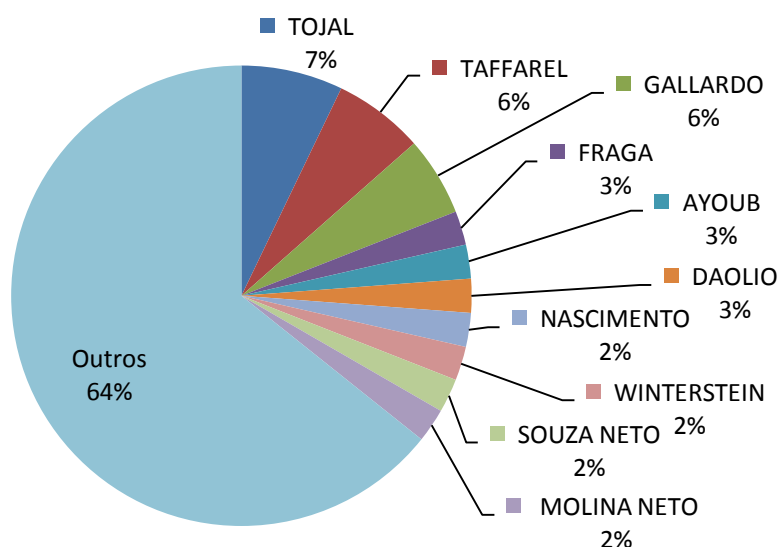
Entre aqueles que orientaram pelo menos uma tese, que são 76 professores verificamos uma média de 1,65 teses por pesquisador. Cerca de 40% dos pesquisadores orientaram apenas uma tese, como vemos no Quadro 21. Os dez pesquisadores que mais orientaram teses – listados no Quadro 24 - somam 45 orientações, o que equivale a uma média de 4,5 por orientador, cerca de 170% a mais do que os outros 66 professores. Estes dados demonstram que há um equilíbrio maior na quantidade de orientações de teses do que de dissertações. Entretanto, neste grupo há ainda menos mulheres: apenas duas entre os dez pesquisadores. João Baptista Gomes Tojal foi o orientador que mais orientou teses sobre FPEF, com nove trabalhos localizados. As teses orientadas por Total foram localizadas entre os anos de 2007 e 2011 no PPGEF da UNICAMP.

Quadro 24 - Orientador (a) de teses

Orientador (a)	Teses
1.João Baptista Gomes Tojal	9
2.Celi Neuza Zulke Taffarel	8
3.Jorge Sergio Pérez Gallardo	7
4.Alex Branco Fraga	3
5.Eliana Ayoub	3
6.Jocimar Daolio	3
7.Juarez Vieira do Nascimento	3
8.Pedro José Winterstein	3
9.Samuel de Souza Neto	3
10.Vicente Molina Neto	3
Total	45

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 23 mostra a distribuição percentual de teses entre os 10 pesquisadores que mais orientaram sobre FPEF em doutorados. Eles correspondem a 13% do total de pesquisadores que orientaram pelo menos uma tese. A soma de suas orientações corresponde a 35% do total de teses defendidas.

Gráfico 23- Orientador (a) de teses

Fonte: Elaboração própria.

Diante dos dados acima, consideramos relevante uma análise mais atenta dos (as) pesquisadores (as) que se destacam tanto pela quantidade de dissertações e como pela quantidade de teses orientadas. Partimos do pressuposto de que tais professores (as), pela quantidade de orientações em ambos níveis de pesquisa (mestrados e também em doutorados), constituíram uma tradição na pesquisa em FPEF, mantendo uma linearidade na produção

científica. Fizemos um cruzamento entre o Quadro 23 e Quadro 24 e verificamos quais pesquisadores (as) compõem ambas as relações. Chegamos a uma lista de cinco professores, listados no quadro abaixo.

Quadro 25 - Orientadores (as) que mais orientaram teses e dissertações	
Orientador (a)	Número de orientações
1.João Baptista Gomes Tojal	16
2.Juarez Vieira do Nascimento	15
3.Celi Neuza Zulke Taffarel	13
4.Samuel de Souza Neto	13
5.Vicente Molina Neto	8
Total	65

Fonte: Elaboração própria.

Os cinco pesquisadores listados acima correspondem apenas a 2% do total de orientadores das pesquisas que compõem nossa amostra, entretanto suas orientações correspondem 14% do total, o que equivale a uma média de 13,6 pesquisas orientadas, cada um.

Entre os cinco pesquisadores (as) que mais se destacaram na orientação sobre FPEF, apenas um é do gênero feminino: Celi Neuza Zulke Taffarel. Este dado é contraditório com o perfil do docente universitário no Brasil e com o perfil que apresentamos na amostra de pesquisadores que orientaram os trabalhos que localizamos em nossa pesquisa. Estudos comprovam que, apesar de serem maioria no ensino superior, tanto no corpo discente, como no corpo docente, as mulheres têm mais dificuldades para desenvolverem suas pesquisas, especialmente pelo ambiente machista em grupos, laboratórios e centros de pesquisa (OSADA e COSTA, 2006). Além disso, as pesquisas orientadas pelos pesquisadores supracitados foram majoritariamente realizadas em PPGEF's que são programas que têm a maioria de pesquisadores do gênero masculino. Das 65 pesquisas, apenas 15 foram realizadas em PPGE's.

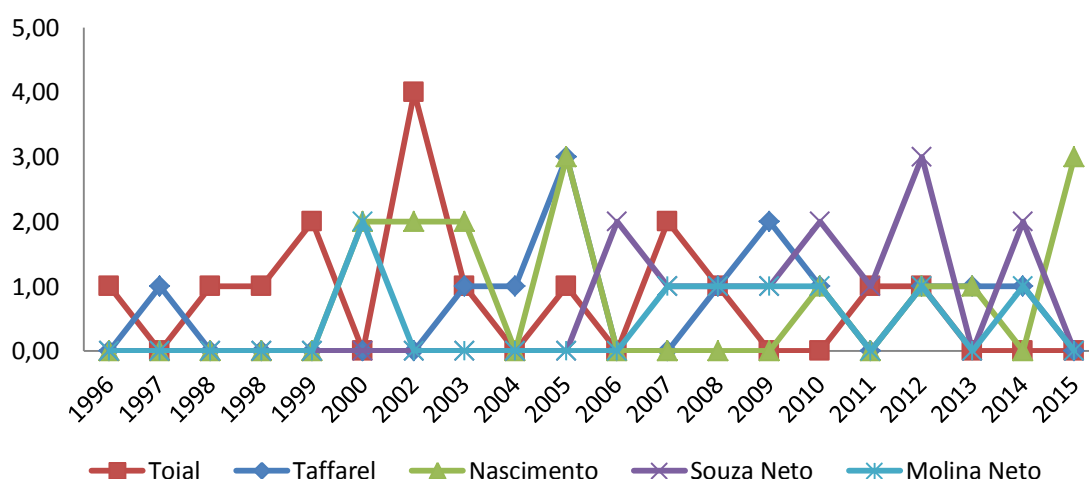
Sobre as IES em que os cinco principais orientadores (as) atuam, encontramos duas públicas estaduais e seis públicas federais. A maioria é localizada nas regiões sul e sudeste, com exceção da UFBA e UFS. Entre as seis listadas abaixo, cinco foram apontadas no Quadro 16 (ver página 158) como aquelas em que mais foram localizadas pesquisas sobre FPEF. Este dado confirma que os principais centros de pesquisa sobre FPEF se consolidam a partir da referência em determinado (a) professor que dedica suas pesquisas à formação profissional.

Quadro 26 - Pesquisadores com mais orientação e suas respectivas IES

Orientadores (as)	IES	Estado
1.João Baptista Gomes Tojal	UNICAMP	SP
2.Juarez Vieira do Nascimento	UFSC	SC
3.Celi Neuza Zulke Taffarel	UFBA e UFS	BA e SE
4.Samuel de Souza Neto	UNESP-RC	SP
5.Vicente Molina Neto	UFRGS	RS

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a distribuição das orientações considerando o ano em que foram realizadas, Tojal e Taffarel mantiveram orientações de pesquisas sobre FPEF desde a década de 1990. Enquanto Molina e Vicente Neto dão início às suas orientações no fim da década de 1990. Já Souza Neto tem orientações registradas apenas na segunda metade da década de 2000. No gráfico abaixo, vemos que o auge das orientações deste grupo acontece na primeira metade da década de 2000 (entre 200 e 2006).

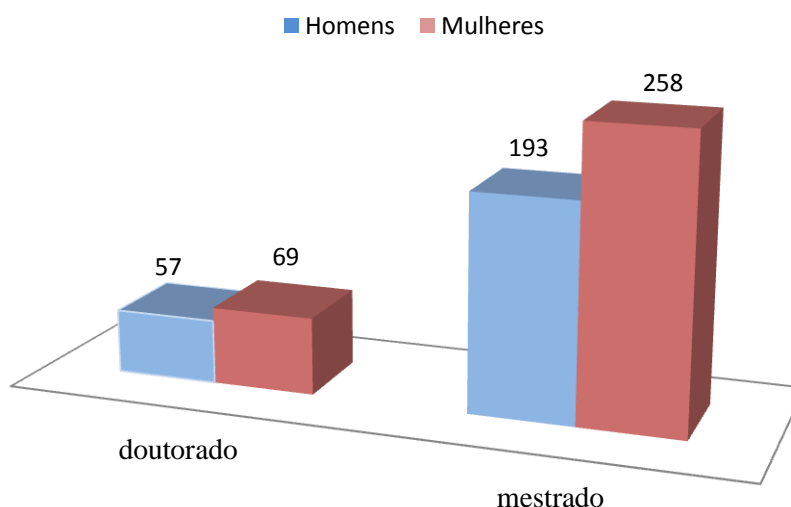
Gráfico 24 - Orientações por ano

Fonte: Elaboração própria.

Com estes dados, podemos confirmar o impacto destes orientadores na produção científica em FPEF, uma vez que este é o período em que foram registradas mais pesquisas, especialmente nas IES que mais se destacaram.

5.7. Distribuição das pesquisas, conforme o gênero dos autores (as)

As 451 pesquisas localizadas são de autoria majoritariamente feminina, indo ao encontro do perfil do pós-graduando no Brasil, como vemos no Gráfico 25:

Gráfico 25 - Distribuição das pesquisas por gênero do (a) autor (a)

Fonte: Elaboração própria.

Neste gráfico, também podemos notar que a diferença entre a quantidade de autores e autoras de dissertações é maior do que a diferença de entre autores e autoras de teses. No quadro abaixo, verificamos como se dá a participação de mulheres e homens na autoria de dissertações e teses.

Quadro 27 - Distribuição de pesquisas por gênero do (a) autor (a)

Gênero	Homens	Percentual	Mulheres	Percentual
Doutorado	57	45%	69	55%
Mestrado	193	42%	258	58%

Fonte: Elaboração própria.

Estes números devem ser analisados considerando os dados gerais da composição populacional brasileira e também da composição do corpo discente do país. Segundo o Censo 2010, as mulheres representam 51% da população brasileira. Elas também vêm apresentando os melhores indicadores educacionais desde a educação básica, sucesso que tem se mantido em pesquisas que analisam o corpo discente na pós-graduação brasileira. Segundo Artes (2013), as mulheres são maioria tanto nos cursos de mestrado (54,4% contra 45,5% de homens) como nos de doutorado (50,8% contra 49,2% de homens). Em nossa pesquisa, encontramos dados que indicam que no mestrado e doutorado, as mulheres têm maior participação que os homens nas pesquisas em FPEF. Entretanto, assim como identificamos entre os orientadores, quando falamos de teses, a diferença na quantidade entre homens e mulheres diminui, ou seja, aumenta a participação de homens nas pesquisas de doutorado. Estes números confirmam a tendência de menor participação de mulheres no doutorado. Alguns autores apontam que estes dados são

relacionados às hierarquias sociais de gênero e raça que reservam às mulheres e negros lugares de menor prestígio social⁶⁰.

As hierarquias sociais de gênero e raça se expressam na distribuição dos discentes por áreas de conhecimento: as mulheres e os negros estão presentes nas áreas consideradas de menor prestígio social e econômico, como a Educação, as Humanidades e as Artes. Na Educação, por exemplo, são 479 mulheres graduadas para cada grupo de 100 homens, enquanto nas Engenharias são 29 engenheiras para cada grupo de 100 engenheiros (FCC, 2016, p.5).

Este dado é ainda mais relevante quando consideramos que as pesquisas analisadas foram, em sua maioria, localizadas em áreas que historicamente tem tido uma maior participação de mulheres. Conforme descrito na literatura (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2004; VELHO, 2007 e CGEE, 2010) há uma clara separação das áreas por sexo: as mulheres concentram-se nas áreas de educação, humanidades e artes e saúde e bem-estar social. Considerando que o doutorado é um nível de ensino restrito que potencializa o valor da força de trabalho, uma menor participação das mulheres confirma que há uma restrição da participação de mulheres em lugares de maior prestígio social.

5.8. As temáticas privilegiadas nas pesquisas

Todos os temas das pesquisas localizadas se relacionam com formação profissional na educação física. Entretanto, para melhor compreensão explicitamos as principais características de cada tema. Foi necessário um esforço para agrupamento das pesquisas em torno de temas mais gerais, buscando regularidades, uma vez que muitas delas investigam questões muito específicas como, por exemplo, a expectativa de uma parcela de discentes em relação a uma área do conhecimento que compõe o curso de formação estudado. Além disso, muitas pesquisas investigam questões que tem intersecção com outros temas, portanto as organizamos a partir da temática predominante. Diante deste esforço, consideramos algumas regularidades, como suas palavras chave, para agrupar as pesquisas em nove temas conforme caracterizamos abaixo:

- **Aspectos relacionais** – foram agrupadas pesquisas que investigam aspectos ligados à subjetividade na formação profissional, assim como conflitos de ordem pessoal entre discentes e docentes e expectativas de ambos em relação à formação profissional.

- **Caracterização da Formação em Educação Física** – neste tema foram agrupadas pesquisas que se preocuparam em caracterizar a formação profissional na educação física na graduação, pós-graduação, ensino técnico e formação continuada nos seus mais diversos

⁶⁰ Prestígio pode ser associado à relação candidato-vaga no vestibular, ao potencial de ganho na carreira; às carreiras imperiais (medicina, direito e engenharia); ou à hierarquia social das profissões.

aspectos, entre eles o perfil dos discentes e docentes, os estudos sobre projetos políticos pedagógicos dos cursos, a distribuição de cargas horárias, objeto de estudo, expectativa social relacionada à formação profissional na educação física.

•**Formulação de Teorias** - neste tema foram agrupadas as pesquisas que se propõem a tratar das teorias explicativas sobre corpo, educação, educação física e da relação teoria e prática na formação profissional em educação física.

•**Mundo do Trabalho** - neste tema agrupamos pesquisas que se dedicaram à investigação de aspectos relacionados à intervenção profissional do professor de educação física e sua prática pedagógica nos mais diversos campos de intervenção: educação infantil, ensino fundamental, academias de ginástica, clubes, lazer, espaços públicos.

•**Legislação** - as pesquisas agrupadas sob este tema tratam sobre os efeitos, consequências e determinações da lei 9696/98 - que criou os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física - e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física e das Licenciaturas. Neste grupo, estão as pesquisas que investigaram o currículo como uma totalidade, não apenas aspectos específicos, mas como proposta curricular que se relaciona com as leis que a delimitam. Neste sentido, este grupo foi definido como amostra por ter como tema principal a problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física e suas relações com os currículos. Esta amostra será analisada detalhadamente no próximo capítulo, como delimitamos anteriormente.

•**Organização do conhecimento no currículo** - neste tema foram agrupadas as pesquisas que procederam alguma investigação de como se organizam disciplinas, eixos temáticos, campos de conhecimento específicos nos currículos de formação profissional. Entre os 40 tópicos localizados como conhecimentos organizados na formação profissional na educação física, o estágio curricular, a ginástica e a dança são aqueles mais investigados nas pesquisas, conforme verificamos no Quadro 28:

Quadro 28 - Organização do conhecimento no currículo

Organização do conhecimento no currículo	Total
1.Currículo ensino superior - Estágio curricular	14
2.Currículo ensino superior - ginástica	10
3.Currículo ensino superior - dança	8
4.Currículo ensino superior - lazer	7
5.Currículo ensino superior - prática de ensino	7
6.Currículo ensino superior - mídia	5
7.Currículo ensino superior - práticas circenses	5
8.Currículo ensino superior - educação infantil	5

9.Currículo ensino superior - PIBID	3
10.Currículo ensino superior - Educação física adaptada	3
11.Currículo ensino superior - esportes coletivos	3
12.Currículo ensino superior - extensão Universitária	3
13.Currículo ensino superior - pesquisa	2
14.Currículo ensino superior - Educação Especial	2
15.Currículo ensino superior - capoeira	1
16.Currículo ensino superior - metodologia científica	1
17.Currículo ensino superior - lutas corporais	1
18.Currículo ensino superior - aprendizagem motora	1
19.Currículo ensino superior - biomecânica	1
20.Currículo ensino superior - excursionismo	1
21.Currículo ensino superior - Psicologia do Esporte	1
22.Currículo ensino superior - socorros de urgência	1
23.Currículo ensino superior - meio ambiente	1
24.Currículo ensino superior - treinamento	1
25.Currículo ensino superior - avaliação	1
26.Currículo ensino superior - atividades físicas de aventura na natureza	1
27.Currículo ensino superior - distúrbios da comunicação humana	1
28.Currículo ensino superior - Educação ambiental	1
29.Currículo ensino superior - Práticas corporais alternativas	1
30.Currículo ensino superior - História da Educação Física	1
31.Currículo ensino superior - Psicologia	1
32.Currículo ensino superior - jogos	1
33.Currículo ensino superior - basquetebol	1
34.Currículo ensino superior - conhecimentos musicais	1
35.Currículo ensino superior - voleibol	1
36.Currículo ensino superior - alongamento	1
37.Currículo ensino superior - higiene	1

Fonte: Elaboração própria.

•**Produção do conhecimento** - As pesquisas identificadas sob este tema se dedicaram a realizar balanços da produção do conhecimento sobre temas específicos da formação profissional na educação física, realizando investigações epistemológicas.

•**Outros** - algumas pesquisas realizaram investigações específicas que não tiveram regularidades com outras pesquisas localizadas, como aquelas que trataram sobre história de cursos específicos, o uso da mídia digital no ambiente da formação profissional, aspectos referentes à avaliação do ensino superior, prática reflexiva, o ensino de tênis à distância, o uso de práticas corporais alternativas, o uso de tecnologias como software, a competição esportiva escolar e o uso de periódicos online.

•**Não consta** - em algumas investigações não foi possível identificar a temática da

pesquisa com o acesso apenas ao resumo.

Seguindo a orientação dos temas acima delimitados, classificamos as pesquisas em formação profissional na educação física conforme o Quadro 29.

Quadro 29 – Temas privilegiados na pesquisa em FPEF

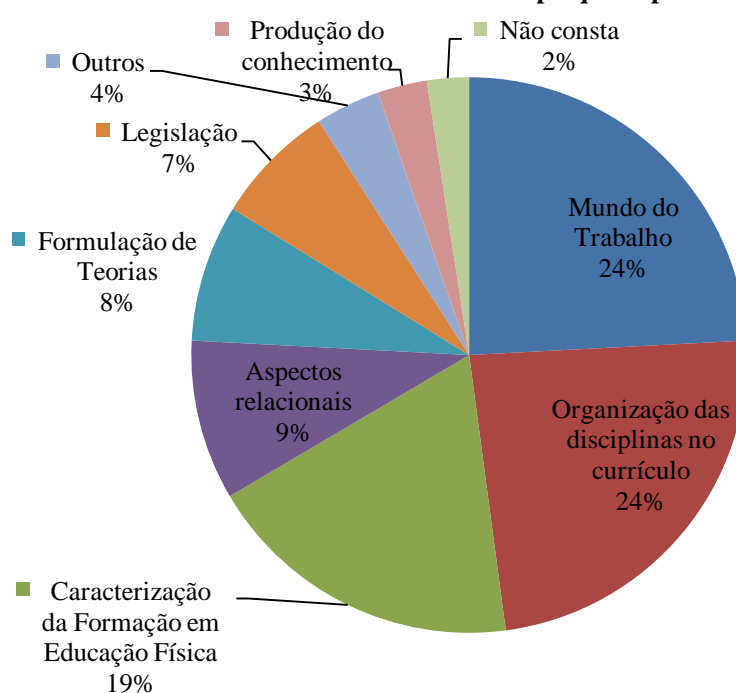
Temas privilegiados FPEF	Total
1.Mundo do Trabalho	109
2.Organização das disciplinas no currículo	107
3.Caracterização da Formação em Educação Física	84
4.Aspectos relacionais	42
5.Formulação de Teorias	36
6.Legislação	32
7.Outros	17
8.Produção do conhecimento	13
9.Não consta	11

Fonte: Elaboração própria.

Entre os temas, o mais desenvolvido foi “**mundo do trabalho**”, seguido por “**organização das disciplinas no currículo**” e “**caracterização da formação em educação física**”. Em apenas 2,5% das pesquisas não foi possível localizar o tema a partir dos dados disponíveis no resumo.

O Gráfico 26 demonstra que quase metade do total das pesquisas tematizou “**mundo do trabalho**” e “**organização das disciplinas no currículo**”

Gráfico 26 - Demonstrativo de pesquisas por tema



Fonte: Elaboração própria.

Quando consideramos a distribuição dos temas por titulação, temos uma pequena diferença entre os temas privilegiados em dissertações e teses. Entre as defesas de dissertações, os temas privilegiados são **“mundo do trabalho”**, **“caracterização da formação em educação física”** e **“organização do conhecimento no currículo”**, que têm a mesma quantidade de pesquisas. Já entre as teses, o tema mais privilegiado foi organização do conhecimento no currículo seguido de mundo do trabalho, com caracterização da formação em educação física e legislação com o mesmo número de pesquisas.

Quadro 30 - Temas teses e dissertações

TEMA	Teses	Dissertações	Total
1.Mundo do Trabalho	27	82	109
2.Organização do conhecimento no currículo	38	69	107
3.Caracterização da Formação em Educação Física	15	69	84
4.Legislação	9	23	32
5.Aspectos relacionais	11	31	42
6.Formulação de Teorias	12	24	36
7.Outros	5	12	17
8.Produção do conhecimento	4	9	13
9.Não consta	5	6	11
10.Total Geral	126	325	451

Fonte: Elaboração própria.

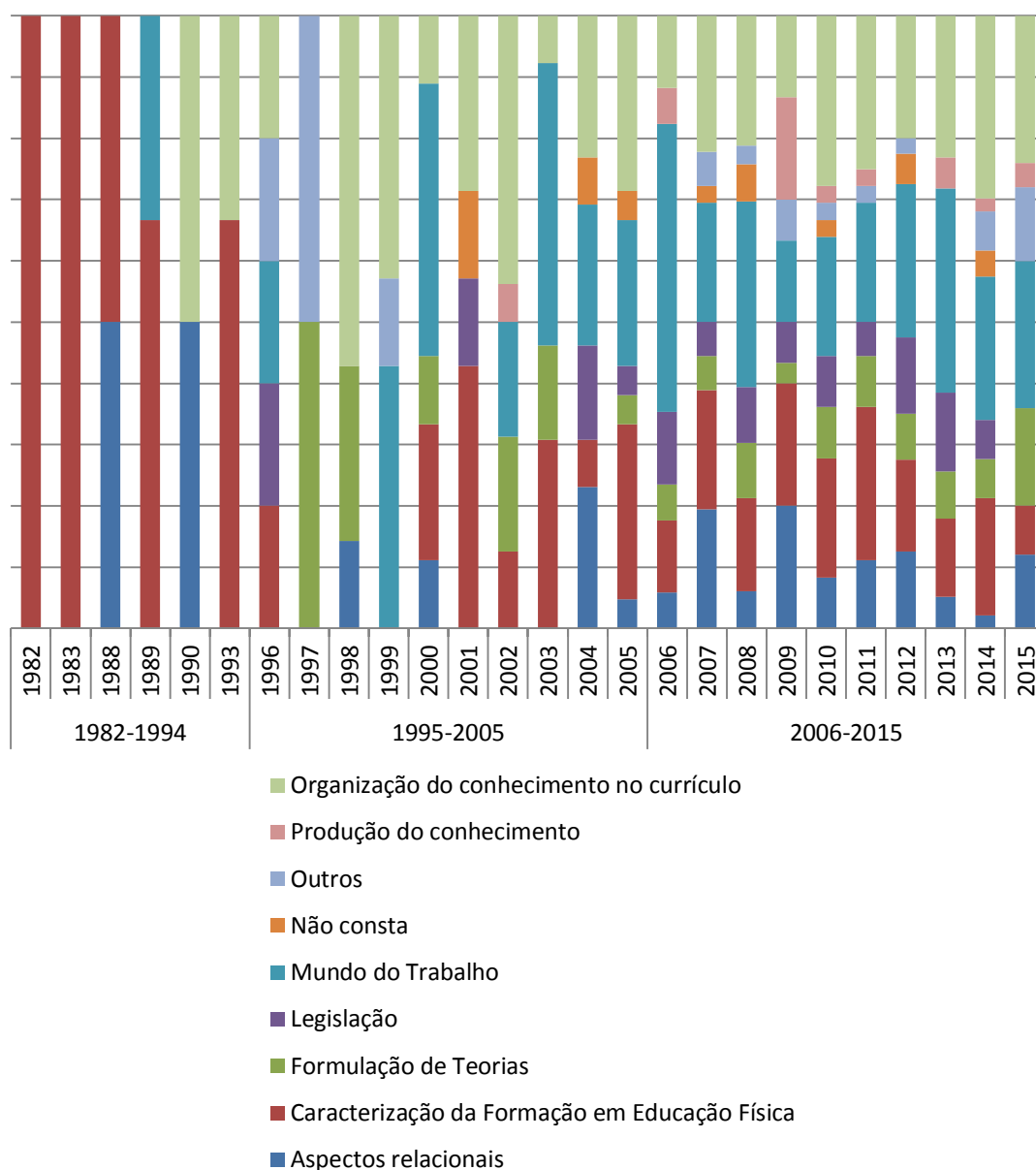
Outro indício da preocupação com questões práticas referentes à atuação profissional é o estudo das questões relativas ao estágio supervisionado aparecer como o item mais estudado no tema **“Organização do conhecimento no currículo”**. Cerca de 10% do total de estudos sobre a “Organização do conhecimento no currículo” refere-se ao estágio supervisionado. Quando consideramos também a prática de ensino e sua organização no currículo de formação profissional, teremos cerca de 18% das investigações do tema **“Organização do conhecimento no currículo”** destinadas à aspectos da prática na FPEF. O aparecimento de **“Mundo do trabalho”** como o tema em que mais foram localizadas pesquisas denota uma preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em como se configura a aplicação do que é estudado na formação em educação física.

No Gráfico 26, podemos observar a evolução das temáticas privilegiadas, considerando o período analisado. Uma questão a ser observada é que nos anos 2000 – que começa no segundo período delimitado - a diversidade de temas pesquisados aumenta. Em todos os anos a partir dos anos 2000, pelo menos 6 (seis) dos 9 (nove) temas são investigados.

“Caracterização da Formação em Educação Física” é um tema que vem diminuindo sua participação com o decorrer dos anos. Se a principal investigação na década de 1980 e

início de 1990 era como se caracterizava a formação em educação física, verificamos que a problematização sobre este tema vem diminuindo com os anos. Entretanto, este tema esteve presente nos três períodos delimitados. Apenas mais 3 (três) temas foram estudados em todos os períodos: “**mundo do trabalho**”, “**organização das disciplinas no currículo**” e “**aspectos relacionais**”.

Gráfico 27: Demonstrativo das temáticas privilegiadas por período



Fonte: Elaboração própria.

Por último, apontamos um aumento de investigações sobre o tema “**produção do conhecimento**”, especialmente a partir de meados dos anos 2000. Diversos estudos afirmam que a pesquisa sobre a pesquisa tem sido tema de mais investigações científicas no período assinalado especialmente devido ao aumento da quantidade de pesquisas e a preocupação com

seu direcionamento e qualidade (SILVA, 2013; SÁNCHEZ-GAMBOA, 2012; ALBUQUERQUE, 2011).

5.9. As técnicas de coletas e tratamento dos dados nas pesquisas em formação profissional na educação física

Na maioria dos resumos analisados foi identificada a técnica utilizada para a coleta dos dados da pesquisa: 86%. Foram identificadas 14 técnicas de coletas de dados diferentes nas pesquisas, conforme demonstra o Quadro 31:

Quadro 31 - Técnica de coleta de dados nas pesquisas em formação profissional na educação física

Técnicas de coleta dos dados	Nº
1.Inquirição; levantamento bibliográfico e documental	143
2.Levantamento bibliográfico e/ou documental	113
3.Não consta	64
4.Inquirição	62
5.Inquirição; Observação	31
6.Miscelânea	13
7.Observação; levantamento bibliográfico e documental	5
8.Observação	4
9.Inquirição; Observação; levantamento bibliográfico e documental	3
10.Escala tipo Likert	3
11.Matriz epistemológica	2
12.Grupo de discussão	1
13.Triangulação	1
14.Software	1
15.Escala de Valorização das Áreas de Estudo	1
16.Cientopometria	1
17.Narração	1
18.Estatísticas não paramétricas	1
19.Estudos de multicasos	1
Total Geral	451

Fonte: Elaboração própria.

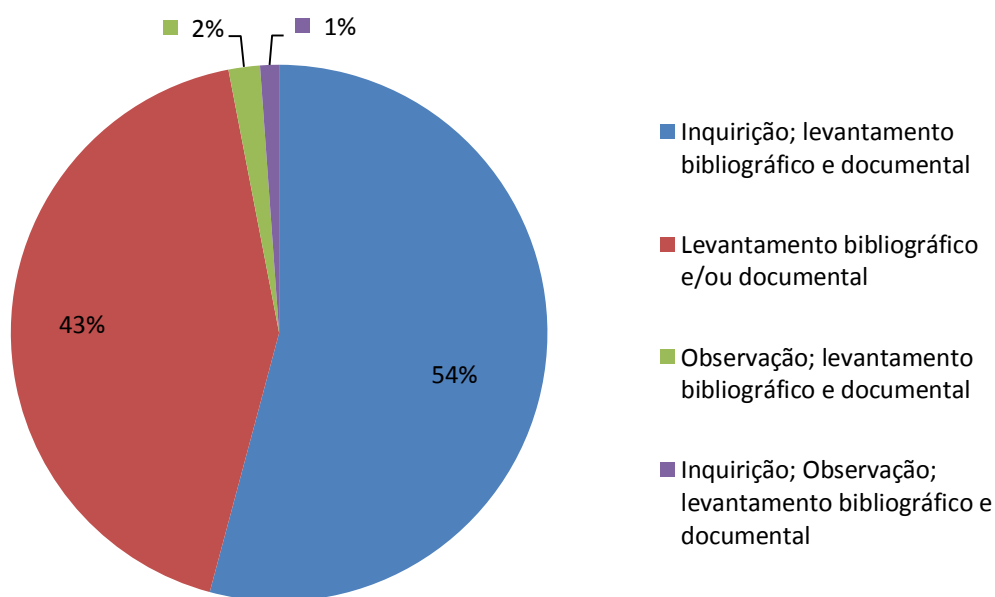
Como podemos ver no Quadro 31 - Técnica de coleta de dados nas pesquisas em formação profissional na educação física, cerca de 50% das pesquisas que identificaram a metodologia de coleta dos dados utilizou mais de um método para tal.

Quadro 32 - Utilizou mais de uma técnica de levantamento de dados

Duas técnicas - Inquirição; levantamento bibliográfico e documental /Observação; levantamento bibliográfico e documental	179
Três Técnicas - Inquirição; Observação; levantamento bibliográfico e documental	3
Mais de 3 técnicas	13

Fonte: Elaboração própria.

Considerando as 14 técnicas de levantamento de dados utilizadas e que cada pesquisa pode ter utilizado pelo menos uma das técnicas, aquela mais utilizada nas pesquisas foi o levantamento bibliográfico e/ou documental, utilizada em 264 pesquisas, o que corresponde a 54 % do total. As 264 pesquisas utilizaram o levantamento bibliográfico e/ou documental de forma isolada ou combinada com outras técnicas, conforme vemos no Gráfico 28

Gráfico 28 - Pesquisas que utilizaram o levantamento bibliográfico e/ou como técnica de levantamento de dados

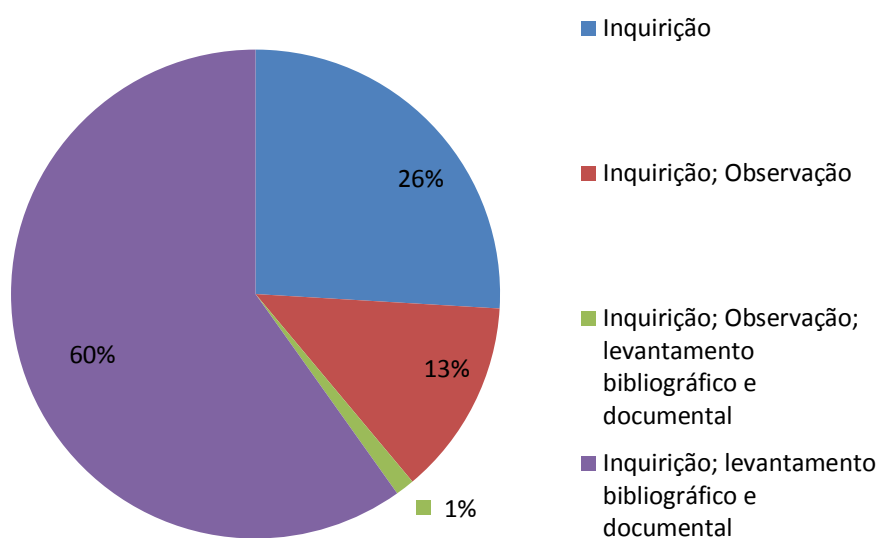
Fonte: Elaboração própria.

Compreendemos que há diferenças entre os levantamentos bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico deve fornecer os conhecimentos teórico-empíricos para desenvolvimento do trabalho desenvolvido. Segundo Silva (2008), o levantamento bibliográfico viabiliza que a pesquisa realizada dialogue com outras pesquisas que tenham o mesmo tema. Já o levantamento documental trata-se de utilização de fontes de primeira mão como documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações ou de segunda mão tais como relatórios de pesquisa, quadros estatísticas, relatórios de empresa, entre outros casos. Entretanto, na maioria das pesquisas localizadas, os autores tratam os

levantamentos bibliográfico e documental como sinônimos. Assim, procuramos respeitar a identificação realizada nos resumos.

A segunda técnica mais utilizada para levantamento dos dados foi a inquirição, em 239 pesquisas localizadas. Foram incluídas como inquirição todas as técnicas em que foram utilizadas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa como principal fonte de obtenção de dados, como questionários e entrevistas. Entre estas pesquisas, a maioria utilizou a inquirição aliada ao levantamento bibliográfico e documental, como verificamos no Gráfico 29:

Gráfico 29 – Pesquisas que utilizaram a inquirição como técnica de levantamento de dados



Fonte: Elaboração própria.

Esta é uma tendência diferente daquela encontrada em outras pesquisas epistemológicas no campo da educação física. Silva (2013) apontou que nas pesquisas realizadas em educação especial, tanto em PPGE's como em PPGEF's, predominam as técnicas de inquirição. Sabemos que as técnicas de coletas de dados são escolhas que ultrapassam a perspectiva metodológica, as conclusões sobre estas diferenças podem fazer mais sentido quando considerarmos as abordagens priorizadas nas pesquisas que analisamos e que serão discutidas ainda neste capítulo.

Sobre o tratamento dos dados, pudemos identificar o método utilizado em 65% dos resumos das pesquisas. Foram identificadas 24 técnicas de tratamento de dados diferentes,

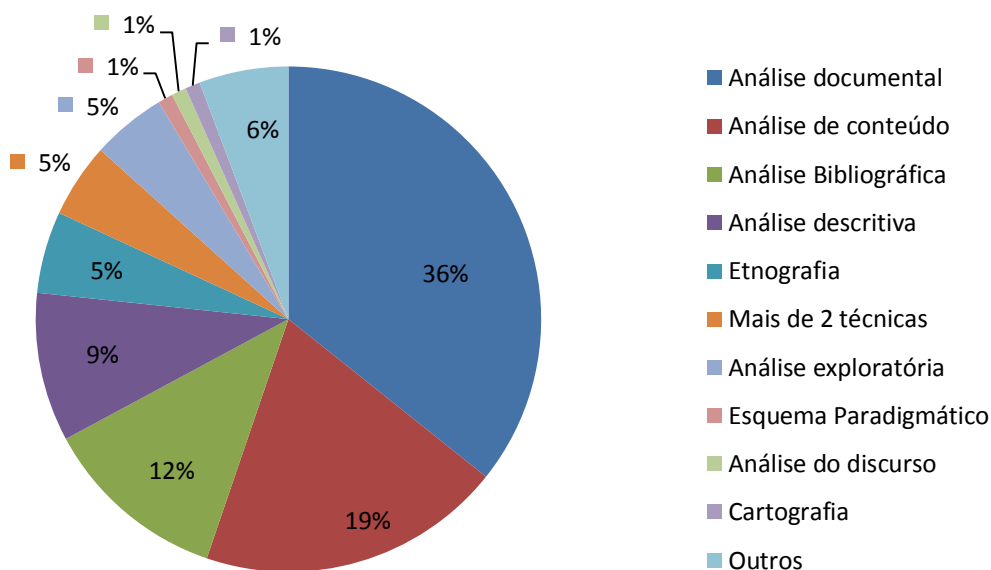
sendo que a técnica de tratamento priorizada nas 291 pesquisas em foi a análise documental, conforme vemos no Quadro 33:

Quadro 33 - Metodologia do tratamento de dados

Metodologia de tratamento de dados	Nº pesq.	Total
Análise documental	118	118
Análise de conteúdo	48	48
Análise descritiva	27	27
Análise Bibliográfica	25	25
Etnografia	20	20
Análise exploratória	15	15
Mais de 2 técnicas utilizadas	12	12
Análise do discurso	6	6
Análise textual discursiva Bricolagem Esquema Paradigmático Cartografia	2	8
Paradigma indiciário Testes estatísticos não-paramétricos Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado Autobiografia Abordagem da história do tempo presente Método Biográfico Histórias de Vida Survey Método da Roda Teoria das Representações Sociais Análise histórica Análise do Fenômeno Situado Modelagem e desenho de processos orientadas a valor	1	12
Total		291

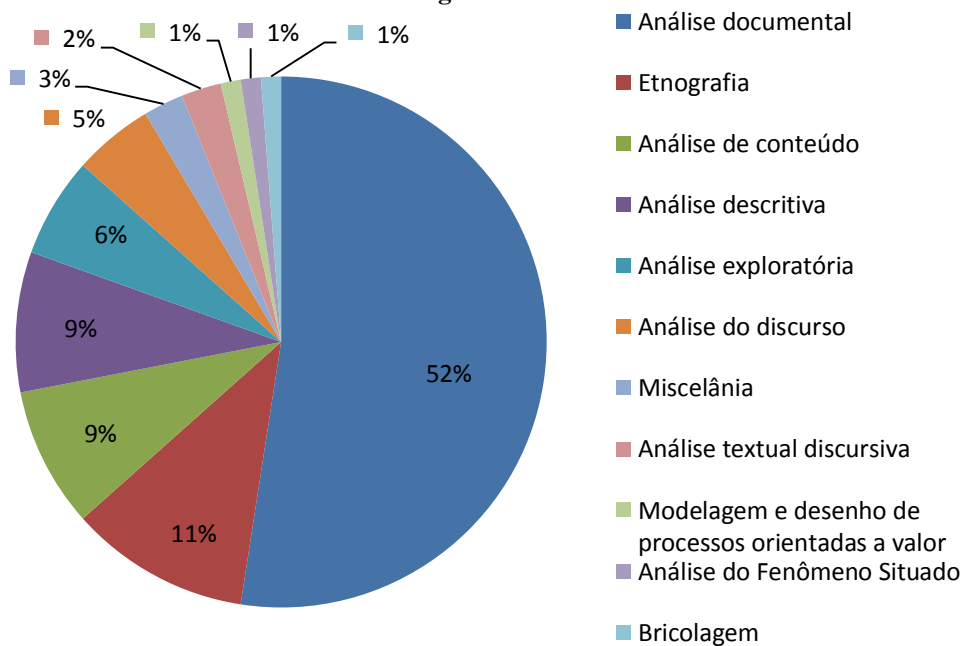
Fonte: Elaboração própria.

Entre as dissertações, foram encontradas 22 técnicas de tratamentos de dados. Entre elas, metade foi utilizada em apenas uma dissertação: Abordagem da história do tempo presente, Teoria das Representações Sociais, Análise histórica, Paradigma indiciário, Survey, Autobiografia, Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, Método Biográfico Histórias de Vida, Testes estatísticos não paramétricos, Método da Roda e Bricolagem. Análise documental e análise de conteúdo foram as técnicas mais utilizadas no tratamento dos dados de dissertações. No Gráfico 30, podemos visualizar os métodos de análise dos dados que foram identificados em mais de uma dissertação.

Gráfico 30 - Técnicas de análise dos dados nas dissertações

Fonte: Elaboração própria.

Entre as teses, foram encontradas 11 (onze) técnicas de tratamentos de dados. Apenas 2 (duas) foram utilizadas apenas uma vez: Modelagem e desenho de processos orientadas a valor e Análise do Fenômeno Situado. Com isso, podemos inferir que há uma distribuição mais equânime na metodologia de tratamento dos dados. Nas teses, as metodologias predominantes foram: Análise documental e etnografia, como podemos verificar no Gráfico 31:

Gráfico 31 - Metodologia do tratamento de dados nas teses

Fonte: Elaboração própria.

Os dados acima dados nos levam a concluir que, apesar da variedade de técnicas utilizadas nas pesquisas localizadas, ainda são priorizadas as técnicas de análise documental e análise de conteúdo na pesquisa em formação profissional na educação física. O predomínio de técnicas qualitativas foi uma tendência também encontrada por Silva (2013), o que nos leva a concluir ser uma característica comum às pesquisas na área da educação física.

5.10. Fontes e o campo empírico de coleta de dados das pesquisas em formação profissional na educação física

Foram identificadas 5 tipos de fontes de coleta de dados nas pesquisas analisadas em formação profissional de educação física. Em apenas 8,6% das pesquisas não foram identificadas as fontes de coletas de dados, conforme disposto Quadro 34:

Quadro 34 - Fontes de coletas dos dados das pesquisas em formação profissional na educação física

Fontes de coleta de dados	Total
1.Sujeitos	174
2.Sujeitos e Documentos	122
3.Documentos	87
4.Não consta	39
5.Literatura e Documentos	8
6.Literatura	7
7.Teses e dissertações	7
8.Sujeitos e Literatura	5
9.Produção científica ⁶¹	3
Total Geral	451

Fonte: Elaboração própria.

A fonte “sujeitos” foi a mais utilizada para a coleta de dados nas pesquisas localizadas. Os principais sujeitos consultados foram docentes e discentes, acompanhando tendências encontradas nas pesquisas de Bueno (2008) e Silva (2013). Quando consideramos que parte das pesquisas utilizou mais de uma fonte de dados, verificamos que a fonte “sujeitos” foi fonte em 66% das pesquisas, seguida por “documentos” e “literatura”, conforme verificamos no Quadro 35:

⁶¹ Entre as fontes de coleta de dados, diferenciamos aquelas que utilizaram revistas e textos científicos daquelas que utilizaram apenas teses e dissertações.

Quadro 35 - Fontes de coleta de dados mais utilizadas

Fontes	Nº de pesquisas	%
1.Sujeitos	301	66%
2.Documentos	217	48%
3.Literatura	20	4,40%
4.Teses e dissertações	7	1,30%
5.Produção científica	2	0,40%

Fonte: Elaboração própria.

Quando observamos as fontes de dados considerando dissertações e teses em separado, há uma pequena diferença. Nos dois níveis de pesquisa, “sujeitos” é a fonte mais consultada, entretanto, nas teses apenas 3 (três) fontes são consultadas. Teses e dissertações e produção científica não foram utilizadas como fontes nas pesquisas localizadas em nossa amostra, como vemos no Quadro 36.

Quadro 36 - Fontes de dados de dissertações x teses

Fontes de dados	Dissertações	Teses
1.Documentos	55	32
2.Literatura	6	1
3.Literatura e Documentos	8	0
4.Não consta	21	18
5.Produção científica	2	0
6.Sujeitos	120	54
7.Sujeitos e Documentos	101	21
8.Sujeitos e Literatura	5	0
9.Teses e dissertações	7	0

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao campo empírico de coleta de dados das pesquisas em formação profissional na educação física, foram identificados 11 campos diferentes, tendo sido priorizados as Instituições de Ensino Superior público, seguidos das escolas públicas, conforme verificamos no Quadro 37.

Quadro 37 - Campo empírico de coleta de dados nas pesquisas em formação profissional em educação física

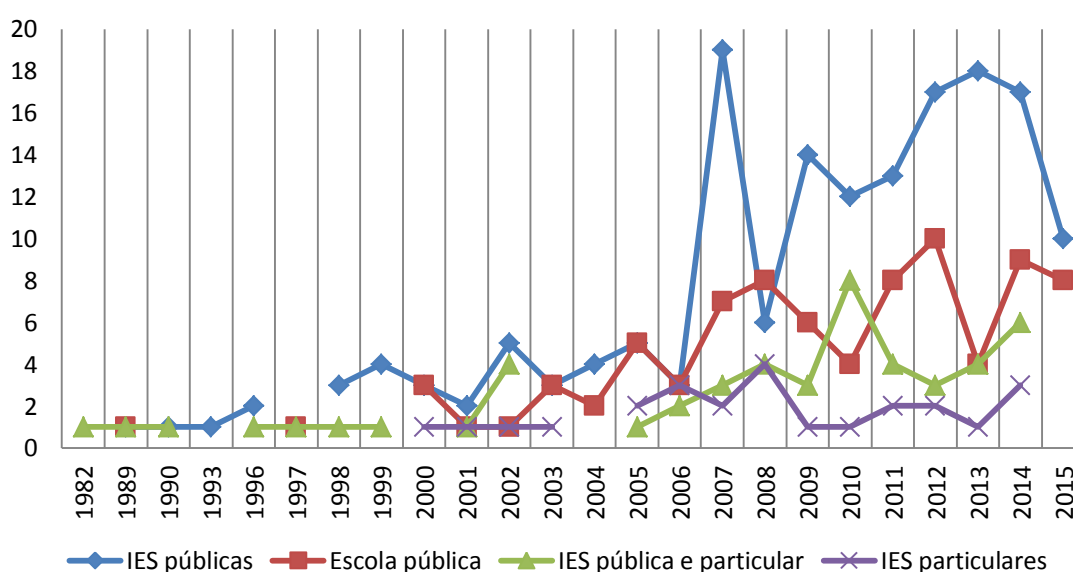
Campo Empírico	Total	%
1.IES públicas	163	43%
2.Escola pública	84	22%
3.IES pública e particular	50	13%
4.Não se aplica	33	10%
5.IES particulares	25	7%
6.Órgãos Públicos	7	2%
7.Instituto Federal de Ensino	5	1%
8.Movimentos sociais	2	1%
9.Academias de ginástica	2	1%

10. Escolas particulares	2	1%
11. Escolas técnicas	1	0%
12. CONBRACE	1	0%

Fonte: Elaboração própria.

Como o terceiro campo empírico mais utilizado, identificamos “IES públicas e particulares” o que denota que há uma tendência em estudos comparativos entre os dois tipos de Instituições de Ensino Superior que, conforme o Gráfico 32, tem aumentado a partir dos anos 2000.

Gráfico 32 - Evolução dos 4 principais campos empíricos por ano



Fonte: Elaboração própria.

Neste mesmo gráfico, destacamos que a investigação tomando como campo empírico os espaços públicos tem crescido sucessivamente. Tanto “escolas públicas” como “IES públicas” têm sido campo de investigação de mais pesquisas, especialmente a partir da segunda metade dos anos 2000.

Para compreender a predominância de investigações no campo empírico “IES públicas”, retomamos o Quadro 29 que trata sobre os temas privilegiados nas pesquisas localizadas. Considerando que os temas “Caracterização da Formação em Educação Física” e “Mundo do Trabalho” são os mais pesquisados, é esperado que o campo empírico mais utilizado para coleta de dados seja as “IES públicas”, nas quais os temas se distribuem conforme o Quadro 38.

Quadro 38 - Temas privilegiados nas investigações de IES públicas

TEMA	Total Geral
1.Organização do conhecimento no currículo	98
2.Mundo do Trabalho	96
3.Caracterização da Formação em Educação Física	72
4.Formulação de Teorias	31
5.Aspectos relacionais	31
6.Legislação	30
7.Outros	16
8.Produção do conhecimento	13
9.Não consta	10
10.Total Geral	397

Fonte: Elaboração própria.

5.11. Local de coleta de dados das pesquisas

O local de coleta dos dados está disposto no quadro abaixo. Nos resumos das 451 pesquisas localizadas, não foi possível identificar cerca de 20% dos locais de coleta dos dados. Em 9% dos resumos, esta categoria não se aplica uma vez que são estudos de legislações nacionais ou sobre teorias dispostas na literatura. No Quadro 39 abaixo especificamos as informações sobre o local da coleta dos dados, considerando teses e dissertações em separado:

Quadro 39 - Local da coleta de dados

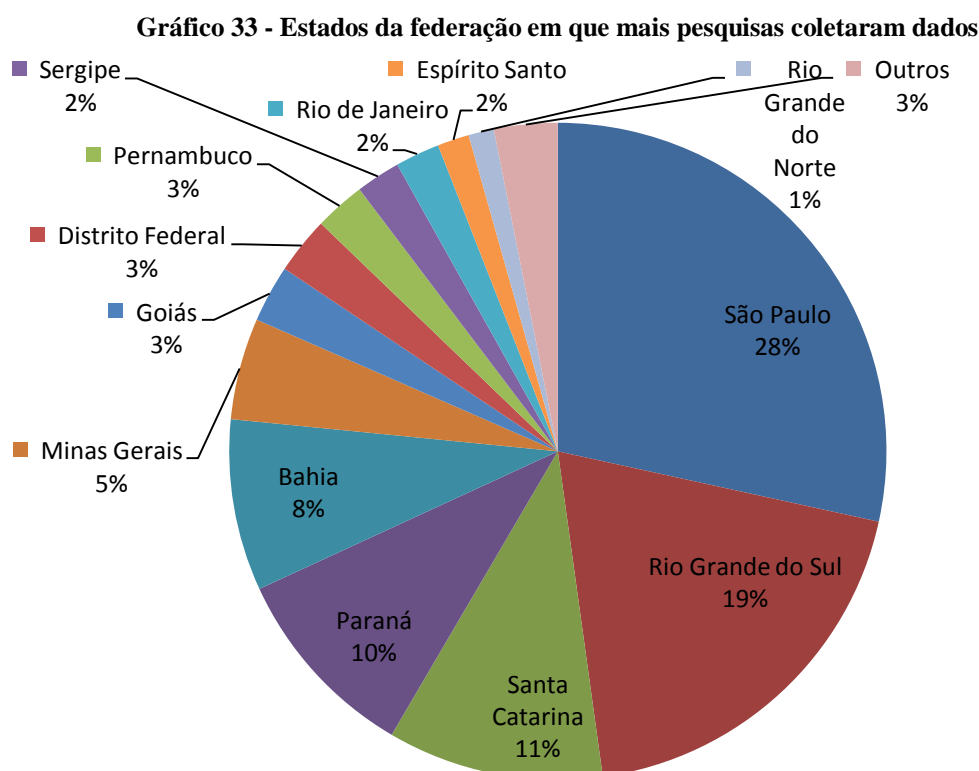
Local de coleta dos dados	Doutorado	Mestrado	Geral
Amapá	0	1	1
Bahia	10	17	27
Ceará	1	0	1
Distrito Federal	1	8	9
Espírito Santo	2	3	5
Goiás	2	7	9
Maranhão	0	2	2
Mato Grosso	0	2	2
Minas Gerais	2	14	16
Não consta	39	51	90
Não se aplica	10	31	41
Pará	0	1	1
Paraíba	0	1	1
Paraná	5	26	31
Pernambuco	4	4	8
Piauí	0	1	1
Rio de Janeiro	1	6	7
Rio Grande do Norte	2	2	4
Rio Grande do Sul	15	47	62
Santa Catarina	2	32	34
São Paulo	29	62	91
Sergipe	1	6	7
Tocantins	0	1	1
Total Geral	126	325	451

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que mesmo em estados da federação em que não foram localizadas

pesquisas, houve investigações como é o caso de Tocantins, Amapá, Piauí e Mato Grosso. O que denota uma demanda por pesquisas nestes locais. Todos eles não têm programas de Pós-Graduação em Educação Física.

Desconsiderando as pesquisas em que não foram identificados os locais de coleta de dados e/ou não se aplicam, identificamos que São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina foram os locais nos quais o maior número de pesquisas coletou seus dados.



Fonte: Elaboração própria.

O estado de São Paulo, além de ser o local no qual o maior número de dados foi coletado nas pesquisas em FPEF, também foi o estado em que mais pesquisas foram realizadas nas quais seus campos empíricos foram outros estados. Do total de pesquisas realizadas em São Paulo, 27% teve seus dados coletados em outros estados da federação. Os pesquisadores levantaram seus dados em 11 outros estados nas pesquisas realizadas em São Paulo, conforme Quadro 40:

Quadro 40 - Campos empíricos de pesquisas realizadas em São Paulo

Estado da Federação	Nº de pesquisas
Bahia	1
Distrito Federal	1
Espírito Santo	1
Goiás	4
Mato Grosso	2
Minas Gerais	2
Paraná	6
Pernambuco	1
Rio de Janeiro	1
Rio Grande do Sul	1
Santa Catarina	1
São Paulo	88
TOTAL	109

Fonte: Elaboração própria.

Esse dado confirma tendências já identificadas na tese de Silva (2013). O autor mapeou as pesquisas em Educação Especial em São Paulo e verificou a capacidade do estado atrair pesquisadores do Brasil inteiro interessados em desenvolver suas pesquisas.

5.12. Abordagens teórico-metodológicas

Neste tópico pretendemos apresentar o mapeamento das principais abordagens teórico-metodológicas das pesquisas localizadas. Tomamos como referência as abordagens mapeadas anteriormente por diversos autores, entre eles Sánchez Gamboa (1982; 1987; 2011), Silva (1990; 1997) e Ávila (2008):

- Empírico-Analítica
- Fenomenológica - Hermenêutica
- Materialismo Histórico Dialético
- Pós-Modernismo

Minayo (2004) nos adverte sobre as divergências entre as abordagens encontradas. Elas não só na ordem das possibilidades de análise e interpretação dos dados, mas expressam também uma luta ideológica e política da sociedade como um todo. Gamboa (1987) ainda aborda as diferenças entre as abordagens como diferenças entre pressupostos “ontológicos, como as concepções de ser humano, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1995, p.71).

As informações sobre as pesquisas em que foi possível identificar a abordagem epistemológica estão dispostas no Quadro 41:

Quadro 41 - Pesquisas em que foram localizadas as abordagens teórico-metodológicas

	Abordagem teórico-metodológicas Identificada		Abordagem teórico-metodológica não Identificada	
	Nº	%	Nº	%
Teses	60	49%	65	51%
Dissertações	175	54%	151	46%
TOTAL	235	53%	216	47%

Fonte: Elaboração própria.

Em mais da metade das teses não é possível identificar a abordagem epistemológica. Já entre as dissertações, o número de pesquisas em que foi possível identificar a abordagem é maior.

Para identificar a abordagem epistemológica, além da declaração do próprio autor no resumo, lançamos mão de outras informações fornecidas, especialmente aquelas a cerca dos procedimentos teórico-metodológicos.

Segundo Silva (2013), pesquisas realizadas tomando como referência abordagens empírico-analítica e crítico-dialéticas têm uma preocupação com o rigor metodológico e, portanto, é comum que as mesmas apresentem a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa no resumo. Neste sentido, a identificação das abordagens supracitadas em nresumos é favorecida em detrimento de pesquisas que se referenciam em abordagens fenomenológico-hermenêuticas e pós-modernas. Assim, é possível que as pesquisas em que não foram identificadas as abordagens através dos resumos tenham se referenciado nessas abordagens. São necessários mais estudos para investigar estas pesquisas.

As informações sobre as abordagens teórico-metodológicas identificadas nas 235 pesquisas em FPEF analisadas estão dispostas no Quadro 42:

Quadro 42 - Tipos de abordagens teórico-metodológicas identificadas

Abordagens teórico-metodológicas	Nº	%
1. Crítico-dialética	102	43%
2. Fenomenológica Hermenêutica	48	21%
3. Pós-Moderna	47	20%
4. Empírico-Analítica	38	16%

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as abordagens teórico-metodológicas identificadas, destacamos com a maior incidência a abordagem crítico-dialética (43%), seguida da fenomenológico-hermenêutica (21%), pós-moderna (20%) e por último a empírico-analítica (16%).

Quando consideramos as teses e dissertações em separado, os resultados são semelhantes. Entretanto, nas pesquisas de doutorado a abordagem crítico-dialética aparece em uma proporção ainda maior, como vemos no Quadro 43:

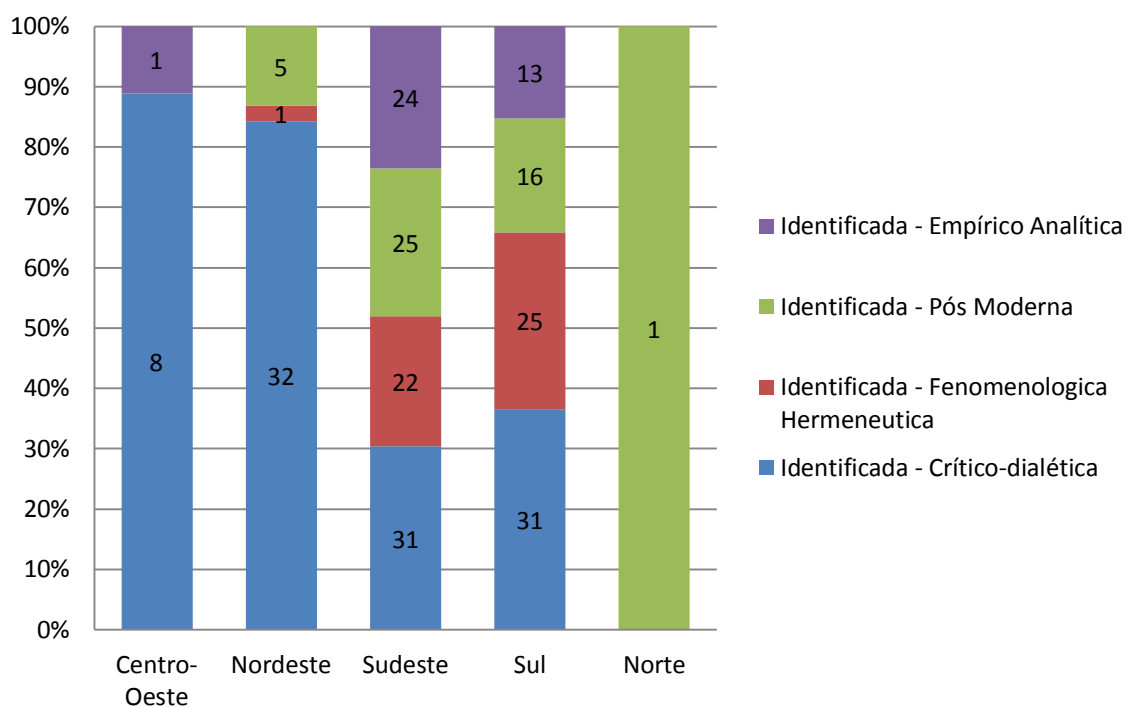
Quadro 43 – Abordagens identificadas considerando dissertações e teses

Abordagens teórico-metodológicas identificadas	Dissertações Nº	Dissertações %	Teses Nº	Teses %
1.Crítico-dialética	72	41%	30	49%
2.Fenomenológica hermenêutica	38	22%	10	21%
3.Pós-Moderna	34	20%	13	17%
4.Empírico-Analítica	30	17%	8	13%
Total Geral	174	100%	61	100%

Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 34, podemos verificar que a abordagem crítico-dialética é privilegiada em na maioria as pesquisas em FPEF das regiões Centro- Oeste (90%) e Nordeste (84%). Nas regiões Sul e Sudeste, esta abordagem também é privilegiada pela maioria das pesquisas, com cerca de 35% na primeira e 30% na segunda.

Gráfico 34 - Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas por região

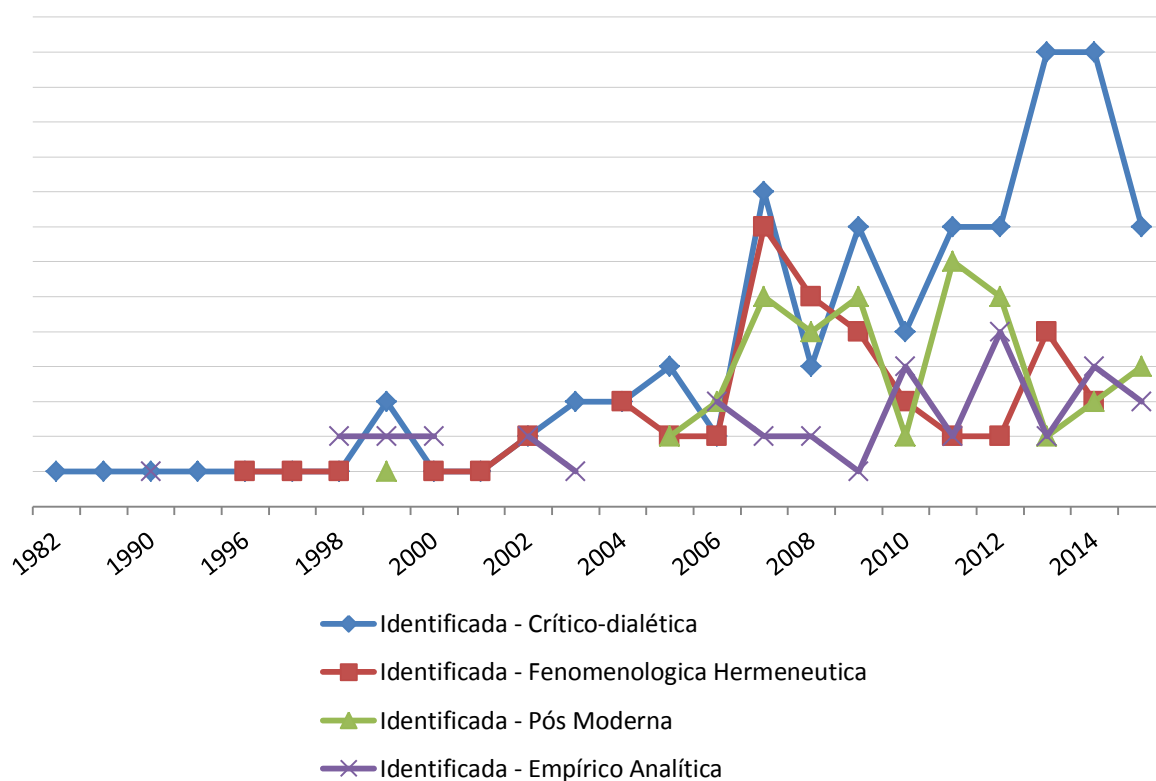


Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 35 permite analisar a evolução das abordagens teórico-metodológicas

identificadas tendo como referência todo o período em que foram encontradas pesquisas:

Gráfico 35 - Evolução das abordagens teórico-metodológicas por ano

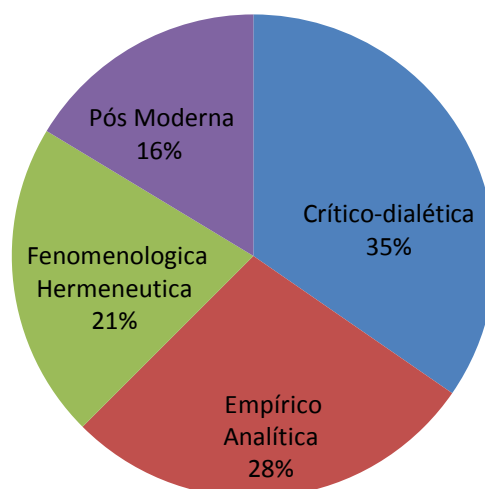


Fonte: Elaboração própria.

É importante observar que os primeiros estudos em FPEF tomaram como base as abordagens fenomenológica-hermenêutica e a crítico-dialética, que predominaram até o início dos anos 2000. A abordagem pós-moderna começa a ser utilizada nas pesquisas em FPEF apenas em meado dos anos 2000, mantendo uma regularidade desde então. Já a abordagem empírico-analítica não tem mantido uma regularidade. Apesar de ter sido brevemente utilizada no fim dos anos 1990, ela foi retomada com mais frequência apenas no fim dos anos 2000, com um aumento não linear.

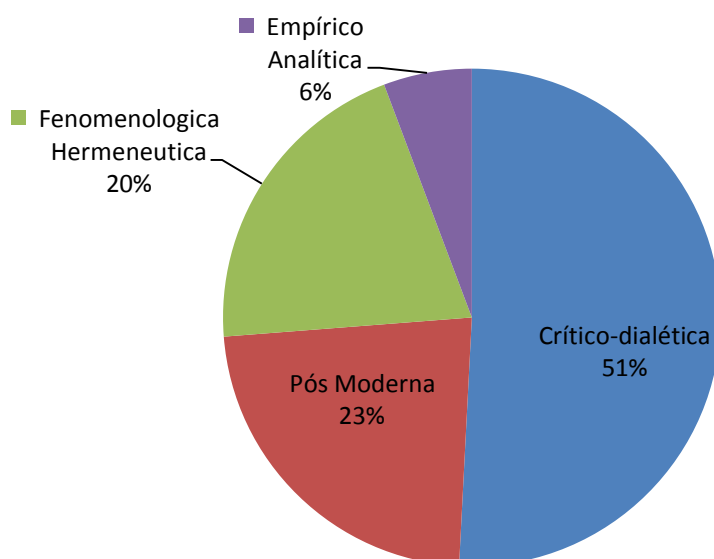
Quando consideramos as áreas de pesquisa, vemos que há alguma diferença sobre as abordagens privilegiadas nas duas áreas em que mais foram localizadas pesquisas.

O Gráfico 36 e Gráfico 37 demonstram os dados sobre abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas na área de educação e educação física, excluindo as pesquisas em que não foram identificadas abordagens:

Gráfico 36 - Abordagens teórico-metodológicas na educação física

Fonte: Elaboração própria.

Na área da educação física, podemos constatar que, apesar da abordagem crítico-dialética ser a mais privilegiada nas pesquisas em FPEF, há um maior equilíbrio entre abordagens. Especialmente, porque a abordagem empírico-analítica é utilizada nas pesquisas na área de educação física em maior escala do que é utilizada na área da educação. Já na área da educação, a abordagem crítico dialética foi a opção de abordagem utilizada em mais da metade das pesquisas. As abordagens Pós-Moderna e Fenomenológica-Hermenêutica foram utilizadas em uma mesma proporção nas duas áreas.

Gráfico 37 - Abordagens teórico-metodológicas na educação

Fonte: Elaboração própria.

Com a interpretação dos dados acima, concluímos que entre as pesquisas em FPEF há uma tendência diferente daquela encontrada em outras investigações epistemológicas na educação física. Silva (2013), ao investigar as teses em educação especial no estado de São Paulo identificou maior incidência da abordagem empírico-analítica (66,40%), seguida pela crítico-dialética (17,60%) e fenomenológico-hermenêutica e pós-moderna (8,00% cada). Silva (1998) analisou as dissertações produzidas nos PPGEF's da UFRJ, USP, UFMG, UFSM, UFRGS e UNICAMP e concluiu que 66% das pesquisas analisadas foram referenciadas na abordagem empírico-analítica. Entretanto, o aumento de pesquisas críticas, a partir da década de 1990, já era identificado por Bracht:

Os resultados encontrados ‘denunciam’ que a produção do conhecimento na área baseia-se numa concepção positivista (Silva, 1990) ou empírico-analítica (Faria Jr., 1991 e Gaya, 1993) de ciência, identificando uma tendência (embora tímida) de crescimento das pesquisas fundamentadas na fenomenologia e no materialismo histórico dialético, aliás, tendência encontrada também por Gamboa (1989) no âmbito da educação, o que nos leva a suspeitar de uma forte influência do pensamento pedagógico na Educação Física (BRACHT, 2003, p. 62-63).

Esta tendência é confirmada por Chaves (2005) e Sánchez-Gamboa (2007). Ao realizar o recorte temático na análise das pesquisas de docentes vinculados a universidades situadas no nordeste do Brasil, verificou-se 70% das pesquisas que abordam a problemática da formação profissional são realizadas com base na abordagem crítico dialética. Ou seja, nos estudos sobre esta temática tem sido privilegiado o materialismo histórico dialético. Um dos fatores é justamente a produção científica no nordeste, especialmente na UFBA que, como dito anteriormente, tem grande impacto no tema e tem consolidado pesquisas fundamentadas na abordagem crítico-dialética.

Neste capítulo V, apresentamos um panorama geral das pesquisas em FPEF. Através dos dados, buscamos caracterizar as 451 pesquisas quanto ao local e período em que foram produzidas, os sujeitos que pesquisaram, quais metodologias de coleta e análise de dados, onde os mesmos foram coletados e por fim as abordagens predominantes.

Pudemos verificar que a produção em FPEF é realizada predominantemente nas regiões sul e sudeste, em IES federais. Estas pesquisas têm sido realizadas predominantemente programas de pós-graduação em Educação e Educação Física respectivamente, correspondendo a 70% dos programas em que foram localizados trabalhos. Cinco IES se destacaram no volume de produção: UNICAMP, USFC, UNESP, UFRGS e UFBA. Destacamos esta última como polo de pesquisa em FPEF devido a regularidades temporais e temáticas. Estes dados

confirmam a importância das IES federais públicas na realização de pesquisas em FPE. Entre as estaduais públicas, destacamos o volume de teses nas IES estaduais paulistas que demonstram grande interesse no debate sobre FPEF.

Foram localizadas pesquisas entre os anos de 1982 e 2015, com um ápice em 2014, refletindo o debate que acontecia na redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, das licenciaturas, e nas reformulações curriculares decorrentes da mudança na legislação. Pudemos confirmar que a expansão do sistema de pós-graduação, a partir na década de 2000, também impactou a produção em FPEF. Vemos que as defesas em FPEF ficaram mais equilibradas entre as diferentes IES a partir do V PNPG

Sobre os orientadores, entre os 226 localizados a maioria é do gênero feminino. As mulheres são maioria também entre os autores das pesquisas. Concluimos que, ainda que as mulheres sejam maioria na orientação sobre FPEF, vemos que o número de mulheres que pesquisam em FPEF é relativamente menor quando comparamos com a composição do corpo docente universitário brasileiro. Entretanto, os dados também confirmam a tendência de menor participação de mulheres no doutorado. Alguns autores apontam que estes dados são relacionados às hierarquias sociais de gênero e raça que reservam às mulheres e negros lugares de menor prestígio social.

Entre os temas, o mais estudado nas pesquisas foi Mundo do Trabalho, seguido por Organização das disciplinas no currículo e Caracterização da Formação em Educação Física, apesar da ampliação dos temas a partir dos anos 2000. Na análise das temáticas, concluimos que há uma preocupação com questões práticas referentes à atuação profissional.

Sobre as metodologias de coleta dos dados da pesquisa, o levantamento bibliográfico e/ou documental foi utilizado em 54% das pesquisas e a fonte “sujeitos” foi a mais utilizada para a coleta de dados. Por fim, identificamos as abordagens teórico-metodológicas priorizadas. A maioria das pesquisas utilizou a abordagem crítico-dialética (43%), seguida da fenomenológico-hermenêutica (21%), pós-moderna (20%) e por último a empírico-analítica (16%). Com a interpretação destes dados, concluimos que entre as pesquisas em FPEF há uma tendência diferente daquela encontrada em outras investigações epistemológicas na educação física, nas quais a abordagem empírico-analítica tem sido privilegiada. Entretanto, o dado destas pesquisas confirmam as tendências apontadas por Bracht (2003), Chaves (2005) e Sánchez-Gamboa (2007).

Os elementos apresentados no capítulo anterior são fundamentais em nossa análise de modo que nos fornecem dados para caracterizar da produção do conhecimento em “formação profissional na educação física”. Esta caracterização, assim como as condições em que as

pesquisas localizadas são realizadas, é fundamental para uma compreensão, a partir de sua totalidade, das propostas pedagógicas, sociais e políticas para superação dos conflitos da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física.

CAPÍTULO VI - ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA – As pesquisas sobre DCNEF

Nos dois próximos capítulos, pretendemos caracterizar nosso objeto a partir da identificação e análise de suas partes constitutivas. Para tal, nos apoiamos em algumas categorias que nos permitem a descrição e a categorização da produção científica analisada. Nosso objetivo é identificar as principais respostas científicas à dupla diplomação atualmente em vigor na educação física.

Como explicitado no capítulo IV, quando explicitamos os procedimentos metodológicos, procedemos a leitura das pesquisas identificadas como aquelas que realizaram estudos específicos sobre a implementação das DCNEF. Ao todo realizamos a leitura de 27 pesquisas completas para identificar suas partes constituintes.

Para identificar as características e inclinações técnico-metodológicas, teóricas e epistemológicas/ ontológicas, consideramos as categorias identificadas no capítulo anterior, buscando responder os seguintes questionamentos:

- Onde as pesquisas foram realizadas (PPG, estado, titulação)?
- Quando essas pesquisas foram realizadas?
- A partir de quais fontes de pesquisas (tipo e campo empírico) e metodologias (técnicas de coleta e tratamento dos dados) as pesquisas selecionadas foram desenvolvidas?
- Quais as abordagens teórico-metodológicas privilegiadas em que essas pesquisas se sustentam?
- Quais são as principais características dessas pesquisas, considerando os objetivos privilegiados?
- Quais são as principais conclusões e/ou sugestões apresentadas pelas pesquisas investigadas?
- Quais os posicionamentos referentes à dupla diplomação na educação física?

Diante da necessidade de levantamento de características mais específicas, optamos pela leitura do texto completo das pesquisas. O levantamento realizado no capítulo anterior nos permite afirmar que os resumos das teses são importantes como fontes de análise, mas têm muitos limites. A maioria dos resumos não contém importantes informações sobre a pesquisa, tanto por terem problemas em sua elaboração, com o também por seu caráter.

A amostra foi definida inicialmente com base no tema da pesquisa e depois por seu objetivo geral. Nosso objetivo é analisar as pesquisas que se propõem a fazer o balanço sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Física. Na primeira seleção, considerando o tema, foram encontradas 32 pesquisas que foram classificadas como tema “Legislação”. Dentre elas, considerando seu objetivo geral, foram selecionadas 27. As pesquisas excluídas da amostra tinham como objetivo a investigação de questões referentes à legislação da Regulamentação da Profissão (Lei 9696/98) e de Políticas Públicas do campo da Educação Física Esporte e Lazer.

6.1. Local de realização das pesquisas selecionadas (PPG, estado, titulação)

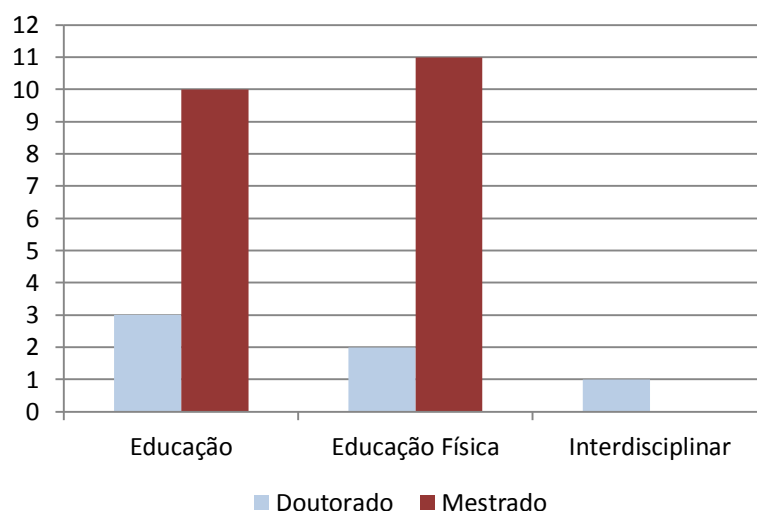
Entre as 27 pesquisas que realizaram balanços sobre a implementação das DCNEF, a maioria foi realizada como estudo de mestrado, como mostra o Quadro 44:

Quadro 44 - Titulação pesquisas sobre Balanço das DCNEF

Titulação	Total N°	Total %
Doutorado	6	22%
Mestrado	21	78%
Total Geral	27	100%

Fonte: Elaboração própria.

Considerando que os cursos de doutorado em educação física são relativamente novos, este resultado é esperado. Entretanto, quando consideramos este fato e a quantidade de pesquisas da amostra que foram realizadas em investigações de doutorado, vemos que este tema tem sido privilegiado nestes programas uma vez que mesmo sendo relativamente mais novos, cerca de 35% das pesquisas realizadas no doutorado, entre as que foram selecionadas, foram realizadas na área da educação física. O Gráfico 38 abaixo apresenta o número de pesquisas por área de avaliação e titulação.

Gráfico 38 - Pesquisas sobre DCEF realizadas por programa e área de avaliação

Fonte: Elaboração própria.

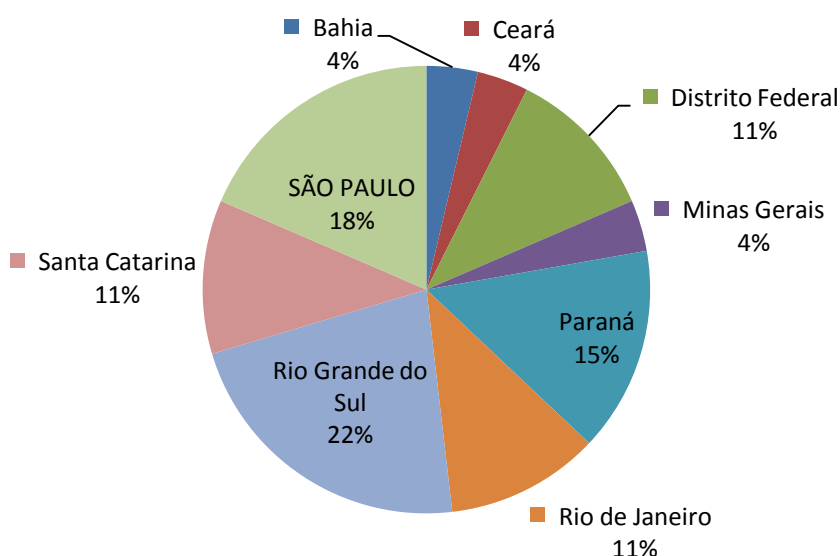
Através do gráfico também podemos observar que foram realizadas pesquisas sobre DCNEF em apenas três áreas de avaliação. Considerando as três áreas, educação e educação física tiveram o mesmo número de pesquisas localizadas e a área interdisciplinar apenas 1, como mostra o Quadro 45 abaixo que também mostra os programas em que foram realizadas as pesquisas

Quadro 45 - Área de avaliação e PPG em que foram realizadas pesquisas sobre DCNEF

Área de avaliação e PPG	Doutorado	Mestrado	Total Geral
Área de avaliação: Educação	3	10	13
Educação	3	9	12
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	0	1	1
Área de avaliação: Educação Física	2	11	13
Ciências da motricidade humana	0	1	1
Educação física	2	10	12
Área de avaliação: Interdisciplinar	1	0	1
Políticas públicas e formação humana	1	0	1
Total geral	6	21	27

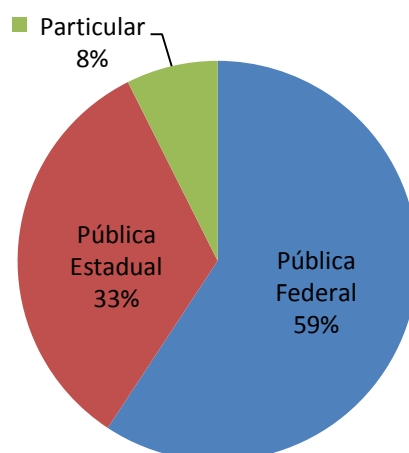
Fonte: Elaboração própria.

Sobre o estado da federação, verificamos que as pesquisas foram realizadas em 9 estados. Vemos 3 estados fora do eixo sul-sudeste: dois deles na região nordeste, um na centro-oeste. Chama atenção o fato de quase 50% das pesquisas terem sido realizadas na região sul. Dos 5 estados que apresentaram mais produção em DCNEF, 3 ficam nesta região mostrando que há uma tendência nestes estados a realizarem balanços de como aconteceram as reformulações curriculares nas IES localizadas na região, como também apresentaremos no próximo tópico.

Gráfico 39 - Estados da Federação em que foram realizadas pesquisas sobre DCNEF

Fonte: Elaboração própria.

Nosso levantamento também verificou que as pesquisas foram realizadas em sua maioria em IES públicas, particularmente federais, como vemos no gráfico abaixo. Neste gráfico chamamos atenção ao fato de as IES estaduais superarem as IES particulares em quantidade de pesquisas realizadas.

Gráfico 40- Distribuição de pesquisas sobre DCNEF por Status Jurídico

Elaboração própria

Quando realizamos o levantamento das pesquisas considerando todos os temas em FPEF, as IES particulares tem uma expressão maior na quantidade total das pesquisas do que quando consideramos apenas a temática DCNEF⁶². Este dado revela um desinteresse ou falta de condições objetivas para realizar balanços sobre a aplicação das DCNEF nas IES

⁶² Ver Quadro 17 - Distribuição de pesquisas por status jurídico

particulares.

Foram realizadas pesquisas sobre a aplicação das DCNEF em 15 IES. Entre as IES em que foram realizadas mais coleta de dados para balanço das DCNEF, estão a UNICAMP (4), UFPEL (3), UNB (3), UEM (3) e UFSC (3).

Quadro 46 – IES em que foram realizadas coletas de dados sobre DCNEF

IES	Total
UNICAMP	4
UFPEL	3
UNB	3
UEM	3
UFSC	3
UFRGS	2
UNIVERSIDADE GAMA FILHO	1
UFC	1
UFTM	1
UFBA	1
UEL	1
Universidade Castelo Branco	1
UFSCAR	1
UERJ	1
UFSM	1
Total Geral	27

Fonte: Elaboração própria.

6.2. Fontes de pesquisas (campo empírico e fonte de dados) e Metodologia (técnicas de coleta e tratamento de dados)

A distribuição das pesquisas por campo empírico pode ser verificada no Quadro 47.

Quadro 47 - Campo empírico pesquisas sobre DCNEF

Local da coleta	Nº	%
Não se aplica (literatura ou documentos)	7	22,22%
Rio Grande do Sul	5	18,52%
Paraná	5	18,52%
São Paulo	2	7,41%
Santa Catarina	2	7,41%
Distrito Federal	1	3,70%
Espírito Santo	1	3,70%
Amapá	1	3,70%
Tocantins	1	3,70%
Bahia	1	3,70%
Rio de Janeiro	1	3,70%

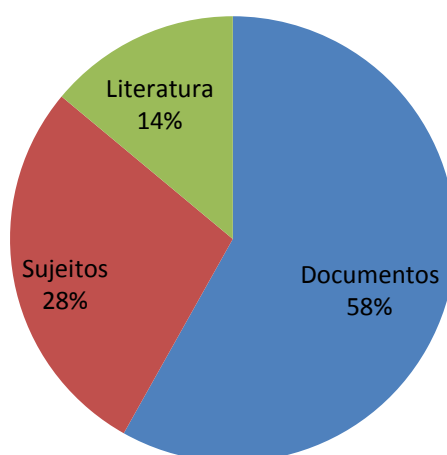
Fonte: Elaboração própria.

Ao total, foram coletados dados em 10 estados, inclusive na região norte. Entre os 27

estudos, em 22% deles o balanço foi realizado com o levantamento da literatura e/ou documental sobre o tema, como por exemplo, a dissertação FP.353 que realizou um levantamento histórico dos documentos e pareceres que compõem a DCNEF para verificar sua aplicabilidade nos cursos de formação em educação física. Os dados destas pesquisas devem servir de ponto de apoio para a retomada das discussões sobre os rumos da formação em educação física, uma vez que a coleta de dados tem sido realizada em diversos campos.

Considerando o tema DCNEF, destacamos que a fonte privilegiada foram os documentos. Ao contrário da amostra principal, que considerou todas as pesquisas em FPEF – em que os sujeitos foram privilegiados como fontes. A maioria dos estudos utilizou pelo menos duas fontes de dados. Considerando as 27 pesquisas temos um quadro em que apenas 3 tipos de fontes foram utilizadas:

Gráfico 41 - Fonte de dados das pesquisas sobre DCNEF



Fonte: Elaboração própria.

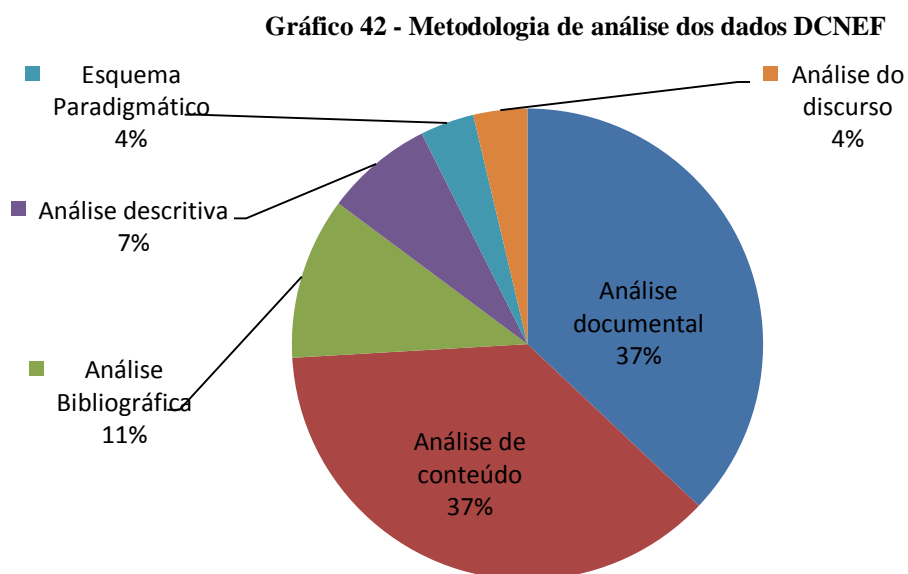
Como técnica de coleta dos dados, foi priorizado o levantamento bibliográfico e/ou documental que foi utilizado em pelo menos 25 das 27 pesquisas, como verificado no Quadro 48.

Quadro 48 - Técnica de coleta de dados DCNEF

Técnica de coleta de dados	Total
Levantamento bibliográfico e/ou documental	25
Inquirição	10
Miscelânea	1
Estudos de multicasos	1

Fonte: Elaboração própria.

Para análise dos dados, os pesquisadores priorizaram as análises documental e de conteúdo. Cada uma foi utilizada em 37% das pesquisas sobre DCNEF, como vemos no Gráfico 42:



Fonte: Elaboração própria.

Esse resultado vai ao encontro daqueles encontrados por Silva (2013), em que as metodologias qualitativas têm sido privilegiadas nas análises de dados das pesquisas no campo da educação física.

6.3. Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas sobre DCNEF

Os dados sobre as abordagens teórico-metodológicas privilegiadas nas pesquisas em DCNEF estão dispostos no Quadro 49 abaixo:

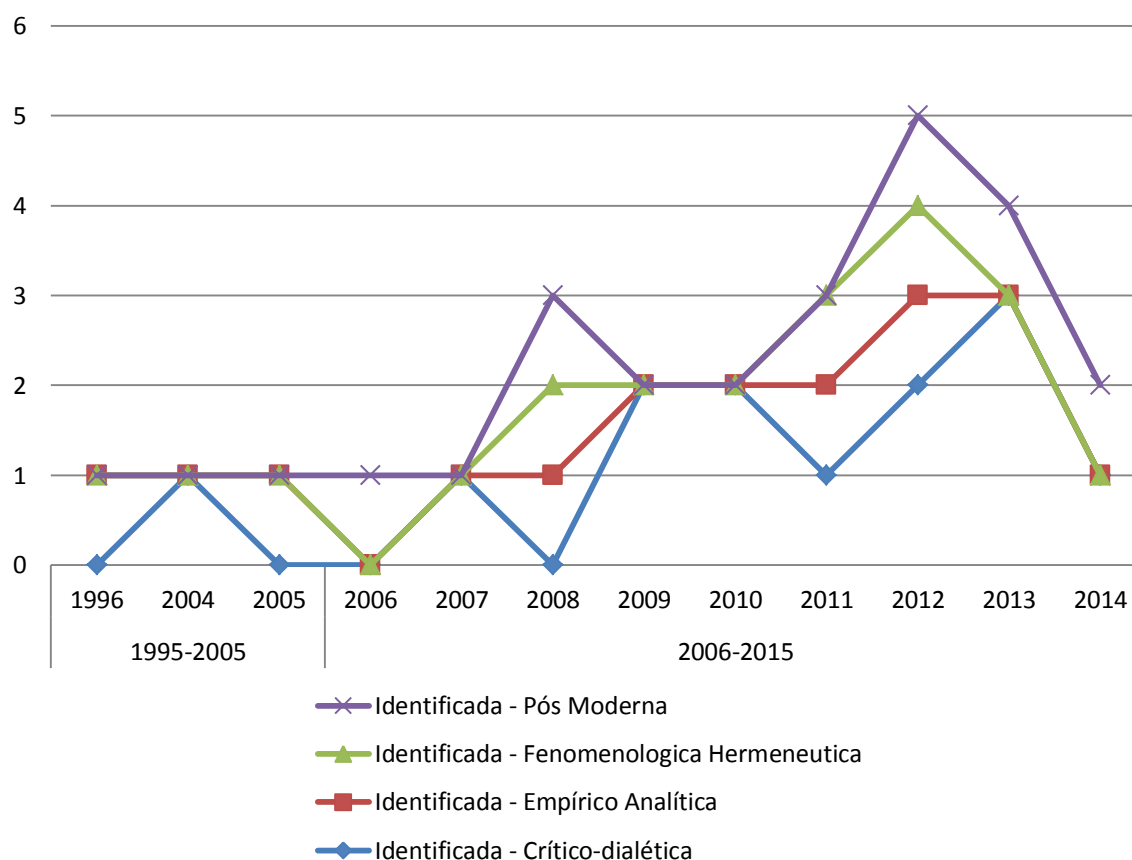
Quadro 49 - Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas sobre DCNEF

Abordagens teórico-metodológicas	Tese N°	Tese %	Dissertação N°	Dissertação %	Total N°	Total %
Crítico-dialética	2	7,41%	11	40,74%	13	48,15%
Empírico-Analítica	1	3,70%	4	14,81%	5	18,52%
Pós Moderna	0	0,00%	1	3,70%	1	3,70%
Fenomenológica Hermenêutica	0	0,00%	3	11,11%	3	11,11%

Fonte: Elaboração própria.

A abordagem crítico dialética tem sido priorizada nas pesquisas sobre DCNEF, especialmente depois dos anos 2000. Desde então, esta abordagem tem sido utilizada com regularidade, como vemos no Gráfico 43:

Gráfico 43 - Abordagens teórico-metodológicas nas pesquisas sobre DCNEF por período



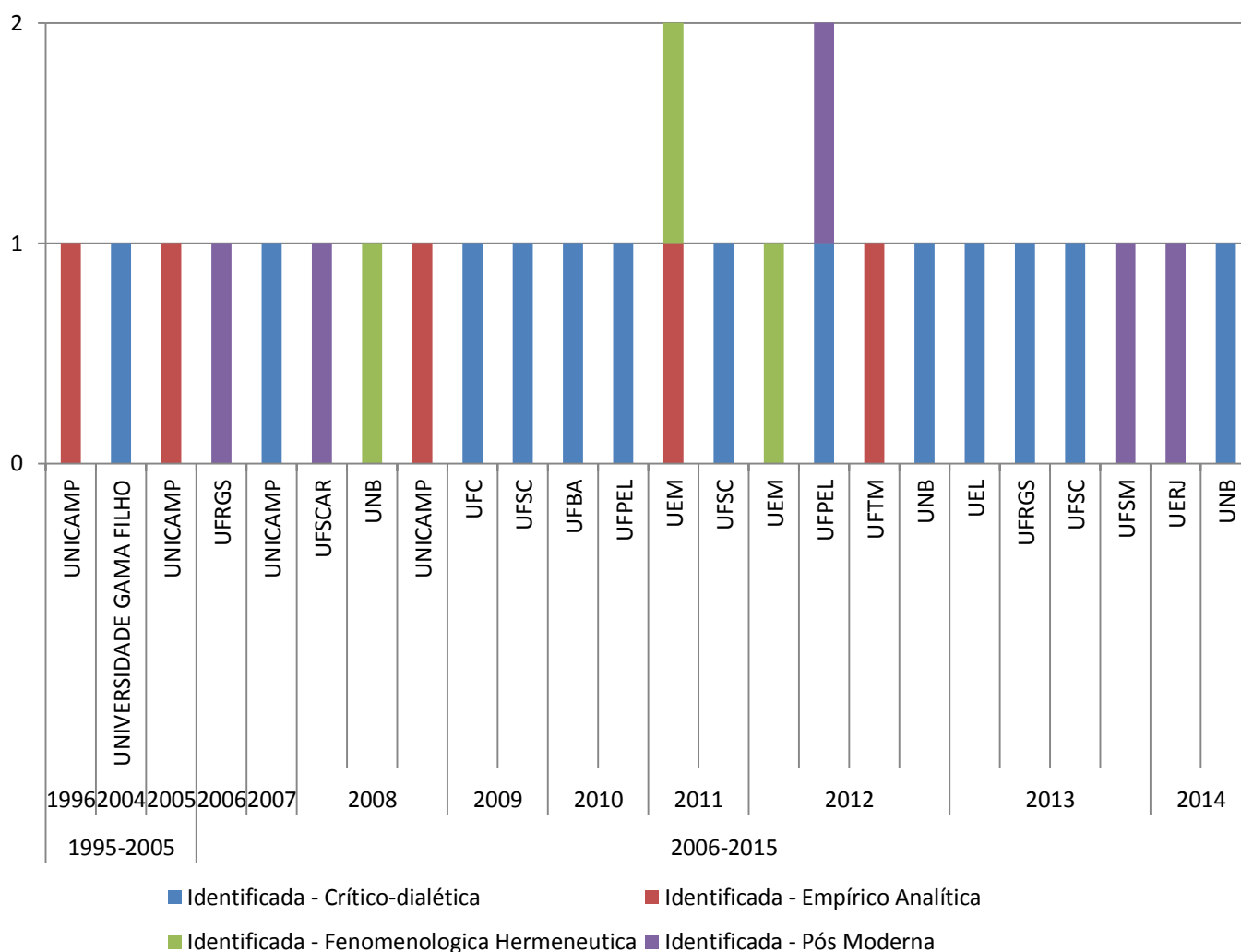
Fonte: Elaboração própria.

Também podemos notar até meados do ano 2000 não foram realizadas pesquisas que se fundamentaram na abordagem pós- moderna. As primeiras pesquisas realizadas com base

nesta abordagem foram realizadas no final dos anos 2000 e desde então ela tem aumentado sua expressão.

Quando realizamos a análise considerando as IES em que foram realizadas as pesquisas, vemos que até 2010 as pesquisas foram realizadas apenas nas regiões sul e sudeste.

Gráfico 44 – Abordagem epistemológica nas IES por período



Fonte: Elaboração própria.

Estes resultados vão ao encontro do que já identificava Bracht (2003) e Silva (2005): há uma tendência de aumento nas pesquisas que se propõem a realizar uma análise crítica:

Ocorreu o crescimento da análise crítica da área, possibilitando o surgimento de preocupações específicas relacionadas à produção científica. Observa-se, com isso, o desenvolvimento de trabalhos com caráter epistemológico buscando identificar as matrizes teóricas que orientam a produção científica em Educação Física e Esportes (SILVA, 2005, p.4).

6.4.Objetivos privilegiados nas pesquisas sobre DCNEF

O levantamento dos objetivos das pesquisas que investigam as DCNEF é fundamental para compreendermos quais as problemáticas têm mobilizado os pesquisadores que se dedicam a este tema. Entre os 27 estudos localizados, temos pesquisas que avaliaram as DCNEF através da Resolução 03/87 como também aqueles que investigam as DCNEF a partir da aprovação da Resolução 07/04.

Como delimitado anteriormente, todas as pesquisas analisadas neste capítulo tiveram como objetivo avaliar a implementação das DCNEF. Entretanto, ao analisar os objetivos das 27 pesquisas, encontramos categorias de objetivos diferentes. As pesquisas deram ênfase em diferentes aspectos das DCNEF. Os principais aspectos avaliados foram:

- **Corpo docente:** as pesquisas se dedicaram a avaliar a perspectiva do corpo docente nas IES avaliadas.
- **Perfil do egresso:** neste grupo, as pesquisas se debruçaram nas modificações e/ou semelhanças no perfil do egresso da diplomação em licenciatura e/ou bacharelado⁶³.
- **Currículo:** as pesquisas classificadas neste grupo de objetivos se dedicaram a avaliar como foram as transformações curriculares nas IES avaliadas. Algumas compararam os cursos de licenciatura e/ou bacharelado.
- **Processo de aprovação:** neste grupo, agrupamos as pesquisas que investigaram as causas e consequências das novas DCNEF. Encontramos pesquisas que investigam as relações com o mundo do trabalho, os nexos com as possibilidades de construção de uma alternativa ao sistema econômico vigente.
- **Avaliação do objeto de estudo:** neste grupo foram agrupadas pesquisas que investigam as consequências das DCNEF na abordagem do objeto de estudo da educação física.

No Quadro 50, observamos que os pesquisadores tem se dedicado prioritariamente a investigar o processo de aprovação das DCNEF e seus nexos com o mundo do trabalho e também as transformações curriculares ocorridas em função da aprovação das DCNEF.

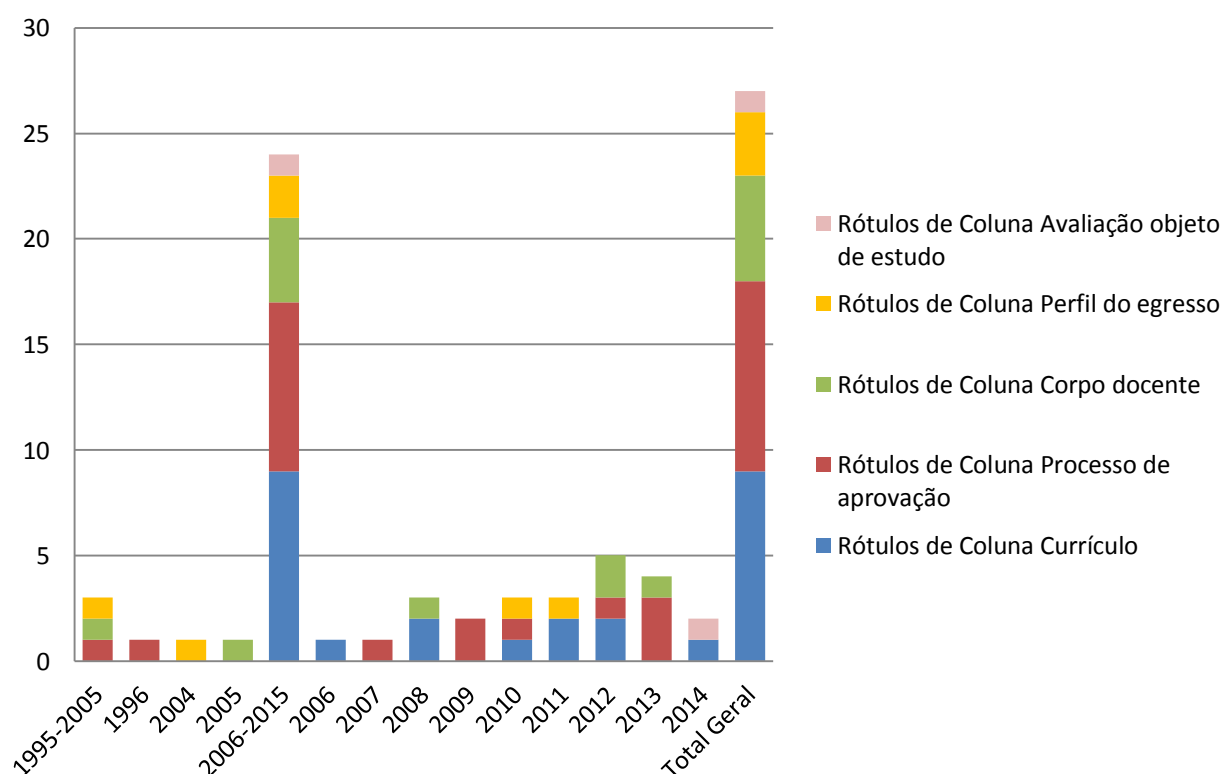
⁶³ Apesar de a diplomação delimitada na Resolução 07/04 ser licenciatura e graduação, neste trabalho consideramos a nomenclatura bacharelado como sinônimo de “graduado”. Assim fazemos por compreender que todas as diplomações de ensino superior no Brasil conferem graus de graduado podendo ser licenciado, bacharel e tecnólogo.

Quadro 50 - Caracterização dos objetivos da investigação sobre DCNEF

Caracterização dos Objetivos	Nº	%
Processo de aprovação	9	33,33%
Currículo	9	33,33%
Corpo docente	5	18,52%
Perfil do egresso	3	11,11%
Avaliação objeto de estudo	1	3,70%
Total Geral	27	100%

Fonte: Elaboração própria.

Quando visualizamos os objetivos em uma linha do tempo, vemos que eles se diversificam a partir de 2008. Neste sentido, podemos inferir que a aprovação da Resolução 07/04 impulsiona uma série de investigações, especialmente sobre as Reformulações Curriculares – que está incluída nos objetivos que classificamos como “Currículo” - em função desta resolução.

Gráfico 45 - Temas das pesquisas que investigam as DCNEF por ano

Fonte: Elaboração própria.

Até o ano de 2005, foi localizada apenas uma pesquisa que visava investigar o processo de aprovação das DCNEF. Essa pesquisa, identificada como FP. 273, teve como objetivo “Analisar a justificativa para a substituição da Resolução CFE n°. 69/69 pela Resolução CFE n°. 03/87 e como as referidas instituições responderam às novas exigências legais”. O estudo,

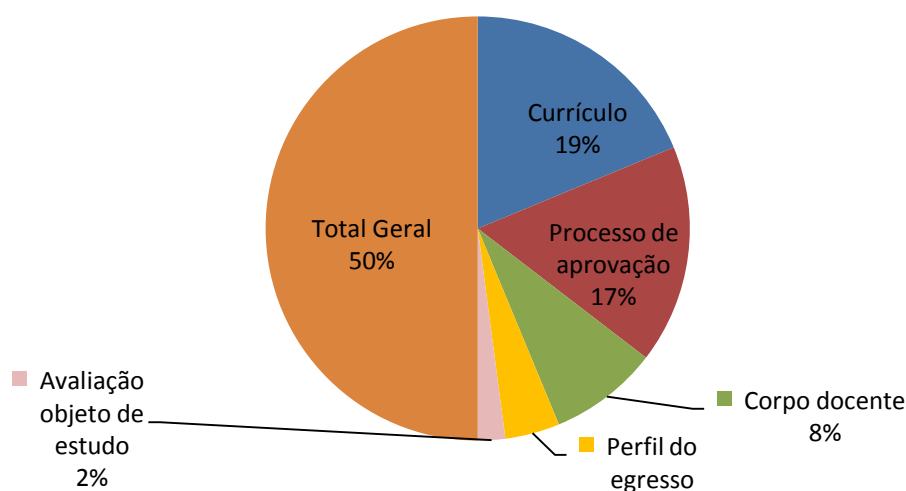
único relacionado à avaliação da resolução 03/87, se justificou pela necessidade de compreender qual a resposta da legislação sobre os diferentes posicionamentos teóricos em relação à discussão sobre os rumos da formação em educação física no Brasil:

Já existem estudos sobre "Preparação Profissional em Educação Física no Brasil" e dentro deste universo de ideias é possível notar várias maneiras de se encarar o tema. Tomando como eixo central as discussões que se iniciaram na década de 80, visualiza-se três grandes grupos de ideias, a saber: aqueles que defendiam a Licenciatura em Educação Física como única opção; aqueles que defendiam o Bacharelado em Educação Física (incluindo neste caso os que defendiam também, uma subdivisão entre o Bacharelado em Esporte e o Bacharelado em Lazer); e aqueles que, mais recentemente, defendem a organização de um curso tendo como ponto de partida a caracterização de um objeto de estudo que balizaria a formação profissional. (FP.273, p.1).

As duas outras pesquisas que se dedicaram à investigação das DCNEF no período até 2005 investigaram o perfil do egresso depois das mudanças relativas à Resolução 01/2002⁶⁴ e outra sobre o posicionamento do corpo docente sobre possíveis mudanças relacionadas à legislação para a formação profissional na educação física.

No período entre 2006 e 2015, se diversificam as investigações. Diversos aspectos relacionados à implementação das DCNEF são investigados após sua aprovação. Diante da quantidade de reformulações curriculares, aumentam os estudos que as avaliam e também aqueles que investigam o significado do processo de aprovação das novas DCNEF. As investigações que tiveram objetivos ligados ao balanço das reformulações curriculares e/ou às consequências de seu processo de aprovação somaram 71% das pesquisas realizadas.

Gráfico 46 - Temas das pesquisas sobre DCNEF (2006-2015)



Fonte: Elaboração própria.

⁶⁴ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

Neste sentido, podemos afirmar que as investigações sobre as DCNEF aumentam quantitativamente após sua aprovação. Mas, também podemos afirmar que há uma mudança qualitativa. Chegamos a essa conclusão compreendendo que a pesquisa científica tem uma relação dialética com a realidade. O conhecimento científico surge a partir da necessidade de respostas complexas às questões da realidade. Questões estas que são formuladas por terem condições de serem respondidas.

Segundo Sanchez Gamboa, (2013), um dos pressupostos da relação dialética entre perguntas e respostas é que uma pergunta só é possível de ser formulada quando as condições de sua resposta estão dadas. Neste caso em específico, com uma mudança na legislação, portanto na superestrutura⁶⁵, é fundamental que se procedam investigações sobre seu significado a curto, médio e longo prazo. A investigação científica criteriosa de um fenômeno é fundamental para que se conheça a essência do fenômeno e as possibilidades que são construídas a partir da realidade desvelada. Esta máxima se torna verdadeira quando consideramos que a maioria das investigações sobre as DCNEF se pautaram na abordagem crítico-dialética, buscando identificar as relações dialéticas da resolução com a realidade concreta.

Se sabemos como a coisa surgiu, os principais estágios que transpôs em sua evolução, podemos também prever com exatidão no que ela vai se transformar no futuro, em outras condições. Logo, se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições (CHEPTULIN, 2004. p.334,335).

A análise da resolução e a proposição de possibilidades a partir da mesma foi objetivo de pelo menos 20% dos estudos que analisamos.

Analisar o processo de implementação das DCN em cursos de graduação em educação física do Distrito Federal, que tiveram seus currículos reformulados com base nas referidas resoluções, de forma a analisar seus principais limites e possibilidades (FP.360, resumo).

Investigar a proposta curricular do curso de licenciatura em educação física, do centro de ensino superior do Amapá – Ceap para analisar se esse documento está em consonância com as diretrizes nacionais para o curso de licenciatura em educação física, vindo a propor mudanças no que tange à formação inicial do profissional de educação física no Amapá (FP.366, resumo).

Desvelar os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos cursos de educação física ao se defrontarem com as reformas curriculares, e que se refletem nas demandas da formação profissional (FP.451, resumo).

Analisar as bases teóricas das concepções em disputa na formação de professores de

⁶⁵ Segundo a filosofia marxista, a política, a religião, o direito, a arte, a educação e a cultura são fenômenos de superestrutura. São fenômenos que existem em função da estrutura econômica ou modos de produção. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006).

educação física a partir da reestruturação curricular advindas com a aprovação das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física e quais as possibilidades de superação das problemáticas encontradas (FP.72, resumo).

Portanto, a elaboração de perguntas sobre a implementação das DCNEF e suas consequências no mundo do trabalho tão logo foram aprovadas demonstram uma articulação de pesquisadores, grupos de pesquisa e programas de pós-graduação com as questões colocadas como urgentes na educação física. Nos próximos tópicos, apresentaremos as principais conclusões das pesquisas analisadas.

No Quadro 53 (apêndice) apresentamos os objetivos gerais de todas as pesquisas localizadas, para que possamos ter um panorama geral dos objetivos.

6.5. Principais sugestões e/ou conclusões apresentadas pelas pesquisas investigadas

Considerando as 27 pesquisas, as classificamos entre aquelas que apresentam apenas conclusão e aquelas que além da conclusão, apresentam ao menos uma sugestão relacionada à conclusão apontada.

Para expor os resultados de nossas análises, apresentaremos as respostas a partir do tipo de objetivo classificados no item anterior. Apesar de compreender que as discussões estão imbricadas por tratarem do mesmo tema, optamos em apresentar as sugestões/e conclusões a partir da classificação do Quadro 51, onde temos 5 grupos de objetivos nas 27 pesquisas analisadas: processo de aprovação (9), currículo (9), corpo docente (5), perfil do egresso (3), avaliação objeto de estudo (1). Uma vez que as pesquisas foram realizadas a partir de diferentes perspectivas, as respostas obtidas também o foram. Portanto, neste tópico, expomos as conclusões de cada grupo de objetivos.

6.5.1. Processo de aprovação e implementação das DCNEF

Nove pesquisas apresentaram conclusões e sugestões referentes ao processo de aprovação e implementação das DCNEF.

Uma das conclusões que encontramos neste grupo de pesquisas é aquela que afirma que a aprovação das DCNEF aconteceu com base em uma “falsa polêmica” relacionada aos campos de intervenção. As pesquisas que assim concluíram, o fizeram considerando a dificuldade de adaptação à nova legislação, uma vez que os conteúdos e a forma de organização do conhecimento não mudam quando comparadas as duas formações. Este fato foi apontado

por estudantes, professores e coordenadores de curso.

Mesmo os Projetos Pedagógicos apresentando-se com objetivos, metas, perfis e área de atuações distintas, as Ementas das disciplinas de esportes coletivos são idênticas em ambos os cursos, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Em decorrência, verificou-se que os docentes não conseguem articular um olhar diferenciado para as distintas formações (FP.385, resumo).

A “falsa polêmica” tem gerado descontentamento nos cursos que se sentem obrigados a adaptar-se mesmo não verificando diferenças nas formações. Neste estudo, foi verificado um “esforço” para adaptação do currículo, uma vez que não houve participação dos profissionais na outorga da resolução: “observamos descontentamentos e dúvidas sobre a cisão ocorrida na formação profissional na área da Educação Física com currículos separados” (FP. 451, p.118).

A maioria dos resultados aponta que os interesses que vêm sendo privilegiados são os interesses privados em detrimento das reais necessidades e demandas do campo da cultura corporal. Entre os interesses que foram privilegiados, as pesquisas apontaram como articuladores as IES privadas - responsáveis pela abertura da maioria dos cursos de bacharelado – e o CONFEF. São interesses articulados com a política de desvalorização e esvaziamento da formação inicial dos trabalhadores:

Os resultados da pesquisa indicam que: a) O ensino privado é hegemônico na formação dos profissionais da educação física quer seja de licenciatura ou de bacharelado; b) a separação entre licenciatura e bacharelado mostrou-se uma falsa dualidade, a maior separação ocorre entre sistema público e privado de formação; c) apontamos como necessidade histórica a construção da licenciatura ampliada para a formação dos profissionais de educação física como um elemento (FP. 421, resumo).

Para os pesquisadores, não podemos perder de vista a relação entre as políticas educacionais e o projeto histórico. Uma diretriz educacional sempre está em função da manutenção ou questionamento de determinado projeto de sociedade, como conclui o estudo que identificamos como FP. 72:

Aferimos que a perspectiva que orienta a formação de professores de Educação Física é a demanda da sociedade capitalista, a demanda do capital. Diagnosticamos que estamos formando trabalhadores tomando a referência de inculcar nestes, competências e habilidades para melhor sobreviverem nesta sociedade desigual e condenada a barbárie. O projeto histórico que orienta esta formação é o da manutenção da sociedade de classes, da desigualdade e da subsunção do trabalho humano ao capital, no sentido de manter as relações de poder aqui estabelecidas. Formando um trabalhador alienado do seu próprio trabalho e da sua própria sociedade (FP.72, p.148).

Uma sugestão foi apresentada por todas as pesquisas deste grupo: a necessidade de aprofundamento de estudos. Sobre a atual legislação, apenas uma aponta para a manutenção da

divisão entre bacharelado e licenciatura.

Na pesquisa FP.385, foi verificada dificuldade na implementação da separação entre licenciatura e bacharelado, entretanto, a pesquisadora avalia que é necessário esforço e tempo para que se adapte à lei: “Deste modo, um avanço possível e necessário será o de confrontar o discurso e a prática, assim como ampliá-la, atendendo também, instituições de iniciativa privada.” (FP. 385, resumo). Ou seja, a teoria deve se sobrepor à prática. No confronto entre a teoria – que defende que existem duas possibilidades de diplomação na educação física, e prática – onde não foi possível aplicar o que foi legislado, com professores, coordenadores e estudantes se manifestando neste sentido, o estudo aponta que deve haver um esforço de adaptação da prática. Entretanto, a relação entre teoria e prática com base na dialética, não há como sobrepor a realidade com base no que a consciência determina sobre ela. Destacamos a passagem contida no prefácio da obra “Contribuição à Crítica da Economia Política”:

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem as formas sociais de existência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2006, p.47).

Quando tratamos da educação física como uma ciência da ação, que, portanto, tem seu objeto na ação e na prática, é fundamental recuperar a práxis como categoria epistemológica para compreensão de sua natureza. Compreendendo a práxis a partir da relação dialética teoria-prática, afirmamos que o histórico conflito filosófico entre teoria e prática não se resolve com soluções idealistas e pragmáticas, quando uma se sobrepõem à outra, ou mesmo se ajustam entre si, mas quando, em conflito e tensão, estabelecem uma relação dialética. Segundo Sánchez Gamboa (2007), uma das condições desta relação dialética é a unidade entre os termos, a relação mútua, quando uma existe apenas pela existência da outra. Outra condição de existência desta relação de forma dialética é a necessidade de articular a relação teoria-prática com contextos interpretativos mais amplos, afinal toda prática está inserida em um contexto maior que é a ação histórica da humanidade que produz uma nova realidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Partindo desta premissa é que apresentamos as contribuições das pesquisas que apontaram como sugestões a necessidade de organização dos professores e estudantes de educação física na luta de resistência e superação do capitalismo. Como vemos abaixo:

Necessidade de proposições que transitam em organizar a luta de resistência e de superação deste sistema, assim como de proposições positivas ao modelo de organização socialista de sociedade. Para tanto, defendemos no campo da formação de

professores em Educação Física uma proposta contra-hegemônica ao modelo descrito em nossos estudos. Algumas das formulações que se propõem a constituir um modelo de Diretrizes Curriculares em oposição aos paradigmas dominantes foram efetivadas a partir dos esforços desenvolvidos pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL) (FP.215, p.210).

Para tal, segundo os pesquisadores, é necessária a revogação das DCNEF e substituição por uma legislação que impulse a formação em Licenciatura Ampliada, proposta esta construída a partir dos debates realizados em grupos de pesquisa e movimentos sociais organizados na área.

A partir do exposto, apresentamos, portanto, uma proposta alternativa que vem sendo amadurecida pelo MEEF e Grupo LEPEL/FACED/UFBA. Esta proposta denomina-se “licenciatura ampliada”, fruto de intensos debates e estudos, oriundos da insatisfação para com a formação de professores em Educação Física. (FP.421, resumo).

Para a pesquisa FP. 327, as DCNEF devem ser pautadas nas necessidades coletivas com articulação, o trabalho organizado e coletivo em torno da construção de uma proposta ampliada de formação:

Para o trabalhador da Educação Física é fundamental. E, para tal, pode ser necessário que trabalhemos por uma proposta que unifique os coletivos, contudo sem necessariamente aderirmos a um projeto histórico que não é o da classe trabalhadora (FP.327. p.95).

A necessidade de unificação também foi uma sugestão colocada na ordem do dia nas pesquisas FP. 72 e FP.421:

Unificar a formação "A urgência de unificar os cursos de formação de professores da área, de construir nos currículos de cursos propostas de organização do conhecimento com base nos princípios da Licenciatura Ampliada, e de dar um basta no jogo de interesses do sistema CONFED/CREF's. Estas mudanças dependem do movimento da classe, da organização dos estudantes, bem como aliança entre trabalhadores e estudantes da área para avançar na construção das reivindicações, das lutas e das conquista" (FP. 72, p. 154).

A análise evidencia também que a realidade concreta aponta para a necessária reunificação da formação do trabalhador da Educação Física em torno de sua identidade histórica ligada à docência. (FP.421, resumo).

Sistematizamos abaixo as principais sugestões e/ou conclusões do grupo de pesquisas que investigou o processo de aprovação e implementação das DCNEF:

- A aprovação das DCNEF aconteceu com base em uma “falsa polêmica” relacionada aos campos de intervenção;
- Os interesses que vêm sendo privilegiados são os interesses privados em detrimento as reais necessidades e demandas do campo da cultura corporal,

especialmente as IES privadas - responsáveis pela abertura da maioria dos cursos de bacharelado – e o CONFEF;

- Relação entre as políticas educacionais e o projeto histórico;
- A necessidade de aprofundamento de estudos;
- Sobre a atual legislação, apenas uma aponta para a manutenção da divisão entre bacharelado e licenciatura.

6.5.2. Currículo

Dentre os 9 estudos que classificamos como aqueles que fazem a avaliação do impacto das DCNEF nos currículos, apenas um aconteceu antes de 2004 e se dedicou ao estudo das DCNEF estabelecidas pela Resolução nº 03/87. O que demonstra que esta resolução teve pouca repercussão na produção científica da área.

O único trabalho que pesquisou a repercussão da Resolução nº 03/87 investigou a reformulação curricular de uma IES particular no interior de São Paulo. A resolução não alcançou os efeitos esperados especialmente porque não foi capaz de impulsionar a superação de um conteúdo de cunho tecnicista e acrítico.

Acredito que o Curso oferecido pela FEFISA se enquadra na tendência denominada psico-pedagogização da Educação Física, responsável pela concepção pedagógica de cunho tecnicista que embute o acriticismo e a preocupação com a técnica, de acordo com a caracterização de Castellani, 1988. Considerando as concepções de Medina (1985), o Curso ora analisado se enquadra na denominada Educação Física Modernizadora, que privilegia os mecanismos anatomo-fisiológicos, educando através do físico e gerando profissionais portadores de uma consciência transitiva ingênua (Freire, 1974), pois, não se dá subsídios para que compreendam as causas dos problemas vividos e nem tão pouco argumentações consistentes durante a formação, para que superem o senso comum. Portanto pode-se considerar que, apesar de todas as mudanças ocorridas na área em relação ao aspecto legal, que oportunizou as alterações de algumas disciplinas e a inclusão de outras, o currículo novo, ou seja, de 1991, não conseguiu nesse Curso traduzir ou transformar a formação proposta, principalmente em relação ao conteúdo, que não avançou no sentido de poder considerar o indivíduo, a sociedade e as mudanças de conhecimento específicas da área. (FP.269, p.130 a 134).

Outros 8 estudos avaliaram as mudanças nos currículos de formação inicial ocorridas a partir da Resolução nº 07/04. Entre eles, duas (2) não apresentaram conclusões diante dos objetivos traçados. Entre os outros, quatro (4) deles apontaram que não há diferenças significativas entre os currículos que implementaram as mudanças e dividiram seus cursos entre bacharelado e licenciatura.

Na pesquisa identificada como FP.303, além de concluir que os currículos dos cursos

de licenciatura e bacharelado não têm consistência epistemológica para justificar a divisão, também apontou que o confronto político se acirrou depois da aprovação da resolução. Portanto, um dos objetivos do CNE ao aprovar as DCNEF na base da política de conciliação de interesses, através de um falso consenso, não foi atingido.

O confronto político permanece e se mantém acirrado no campo da formação e nessa disputa, apesar da diferente correlação de força entre MEEF e CONFEF, o MEEF tem obtido vitórias importantes na direção de uma formação única para área, b) a produção científica referente à atualidade da formação de professores é bastante restrita, porém, a maioria dos estudos encontrados aponta críticas à atual formação e indica a necessidade de mudanças. Há também um número significativo de estudos que indica a formação única como a possibilidade de superação dos atuais problemas em relação à formação na área da Educação Física, e c) os cursos de Educação Física da UFSC (Licenciatura e Bacharelado) apresentam grandes semelhanças na sua estrutura curricular, o que demonstra a fragilidade do argumento dos diferentes campos epistemológicos para fragmentar a formação (FP. 303, resumo).

Neste sentido, a pesquisa indica que o mais coerente é a revogação das DCNEF uma vez que ela não atinge os objetivos anunciados. A pesquisa também indica que a formação que tem mais condição para atender as reivindicações da classe trabalhadora é aquela que propõe a Licenciatura Ampliada.

Diante desses resultados nos colocamos em defesa da revogação das atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física e em defesa da proposta de Licenciatura Ampliada por entendermos que, na atualidade, essa é proposta que oferece as melhores condições de formação na área da Educação Física e que mais avança na perspectiva da classe trabalhadora (FP.303, resumo).

Sugestão semelhante também é apontada na pesquisa identificada como FP.444. Para apontar a necessidade de uma legislação que pautar uma formação generalista, com a revogação das atuais DCNEF. A pesquisa se baseia em pressupostos ontológicos, defendendo a licenciatura ampliada:

Tal proposição, fundada em marcos teórico-conceituais antagônicos aos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes, objetiva elevar a formação do trabalhador em Educação Física a patamares qualitativamente superiores, do ponto de vista da formação omnilateral e, em suma de, uma formação para além do capital (FP.444, resumo).

Na pesquisa FP.360, foi identificado que a organização do conhecimento é semelhante nas duas diplomações, por isso, conclui que é necessária a retomada das discussões nas IES e também nos órgãos reguladores.

A pesquisa revelou que os currículos são organizados em grades fechadas, com pouca diferenciação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado. Essa formatação tem grandes possibilidades de fragmentação do conhecimento e da formação inicial dos professores de Educação Física. Aponta assim a necessidade de reflexão e retomada

do assunto na pauta das Instituições de Ensino Superior e nos respectivos órgãos reguladores (FP.360, resumo).

O estudo identificado como FP.76 corrobora este encaminhamento compreendendo que as DCNEF representam a mediação entre a formação e os interesses do capitalismo.

No âmbito dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física das instituições investigadas, indica-se a reprodução e/ou apropriação acrítica das determinações legais advindas desses marcos regulatórios. Tais considerações, em seu conjunto, representam importantes subsídios para ponderar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos de Curso e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física são elementos mediadores entre o capital e a formação do trabalhador dessa área de conhecimento, os quais tendem a subsumi-la à lógica privada-mercantil (FP.76, resumo).

Vemos também entre as conclusões proposições que partem do idealismo para resolver a questão dos currículos de formação inicial na educação física. Apesar de a conclusão apontar para as poucas diferenças na diplomação em licenciatura e bacharelado, os pesquisadores não apontam para a revogação das DCNEF. Os pesquisadores pautam que é necessário um esforço das partes envolvidas para uma formação de qualidade.

Os resultados indicam que no que se refere ao referencial, a área precisa avançar para caminhar rumo a uma formação mais solidificada, ou seja, que atenda e caracterize a formação pretendida, seja licenciatura ou bacharelado. Espera-se que esse estudo contribua com a área e que incite que novas pesquisas sejam realizadas para que possamos ter mudanças concretas na formação inicial em nosso país (FP. 390, resumo).

Em uma das pesquisas deste grupo, o pesquisador diverge sobre o significado nos currículos da aprovação da Resolução nº 07/04. Os resultados da pesquisa apontam para um processo de complementação entre as formações em licenciatura e bacharelado. Este estudo, o único que avaliou um curso que optou por não dividir a formação, adotando a Licenciatura Ampliada, concluiu que o processo de aprovação das DCNEF foi democrático e contribuiu para a criação de um documento mais avançado.

Não houve divórcio com a aprovação: que é falacioso o embate sobre o divórcio entre a diretriz de graduação/bacharelado com a diretriz da licenciatura. Na verdade elas se complementam, sobretudo, a resolução CNE/CES nº 07/2004, quando apresenta a especificidade da Educação Física (...) O CONFEF não foi protagonista exclusivo do processo de construção da Diretriz de Graduação da Educação Física e que a participação democrática dos diversos segmentos vinculados à essa área foi fundamental para a criação de um documento mais avançado (FP.350, resumo).

O estudo entra em contradição com outras pesquisas e não se pronuncia sobre as atuações lideradas pelo CONFEF em que professores de educação física são presos e/ou impedidos de atuarem profissionalmente. Neste sentido, não encontramos no estudo FP.350

qual a referência sobre o uso da categoria “democracia” na pesquisa realizada. Ainda que a abordagem epistemológica priorizada tenha sido a crítico-dialética, o autor não contextualiza intervenção do CONFEF como uma intervenção de classe. Ao reivindicar o materialismo histórico dialético como opção teórico-metodológica, pressupomos que o autor compreende que os projetos defendidos pelas partes envolvidas são fundamentados em um projeto histórico. Mais do que isso, acreditar que um processo construído com base na política do consenso pode ser democrático é acreditar que não há diferença entre as perspectiva de democracia burguesa e a perspectiva de democracia proletária:

A não ser para trocar do senso comum e da história, é claro que não se pode falar de «democracia pura» enquanto existirem classes diferentes, pode-se falar apenas de democracia de classe. «Democracia pura» é não só uma frase de ignorante, que revela a incompreensão tanto da luta de classes como da essência do Estado, mas também uma frase triplamente vazia, pois na sociedade comunista a democracia, modificando-se e tornando-se um hábito, extinguir-se-á, mas nunca será democracia «pura» (LENIN, 1977, p. 240).

Neste sentido, este estudo conclui que o currículo de formação de professores de educação física da UNEB de Guanambi tem uma configuração equivocada uma vez que confere o diploma de Licenciatura e oferece no percurso formativo o estágio curricular nas modalidades de educação formal e educação não formal.

A licenciatura ampliada atualmente em vigor na UNEB de Guanambi apresenta uma configuração equivocada, além de estar desamparada legalmente, tendo como exemplo gritante a divisão do Estágio Curricular Obrigatório em duas modalidades: Estágio Formal e Não Formal (FP.350, resumo).

Apesar de apontar o estágio curricular no campo não formal como algo ilegal, o estudo não aponta sugestões sobre a questão do estágio curricular nos campos de educação não formal, uma vez que a previsão de estágios é realizada apenas para licenciaturas. Desta forma, os cursos de bacharelado – graduação - não têm obrigação de oferecer estágios. Como sugestão sobre as DCNEF, o estudo aponta que são necessários mais estudos e que a defesa de melhores condições de trabalho é mais urgente que o debate realizado por ele na pesquisa.

A defesa e a luta dos profissionais da Educação Física deveria ser a da melhoria das condições objetivas de trabalho, tanto na escola como em outros espaços como clubes e academias. (...) A verdadeira precarização do trabalhador dessa área profissional tem sido exatamente a sua submissão ao mercado de trabalho, peregrinando em todos esses espaços tornando, assim como a sua formação, difusa e inconsistente a sua atuação profissional. Em tom de finalização apontamos para a necessidade de novos desdobramentos em relação a esse trabalho. O principal deles seria um estudo mais abrangente e detalhado sobre as diversas realidades brasileiras com a formação em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares atuais. É necessário identificar, no contexto formativo, as principais e reais experiências curriculares construídas por intermédio dessas normas e, o principal, qual tem sido os resultados desse processo

formativo. É importante, antes de condenarmos as atuais diretrizes, sabermos concretamente quais as suas possibilidades e limites (FP.350, p.161).

Sistematizando as principais sugestões e/ou conclusões do grupo de pesquisas fazem a avaliação do impacto das DCNEF nos currículos DCNEF, podemos apresentar:

- Entre aqueles que apresentaram conclusões, mais da metade apontou que não há diferenças significativas entre os currículos que implementaram as mudanças e dividiram seus cursos entre bacharelado e licenciatura;
- Os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado não têm consistência epistemológica para justificar a divisão;
- O confronto político se acirrou depois da aprovação da Resolução 03/87;
- Revogação das DCNEF uma vez que ela não atinge os objetivos anunciados;
- Por uma legislação que pautar uma formação generalista, com base na licenciatura;
- Retomada das discussões nas IES e também nos órgãos reguladores

6.5.3. Corpo docente

Entre as pesquisas que trataram sobre as DCNEF, cinco (5) investigaram os posicionamentos e perspectivas do corpo do docente diante da nova legislação. Entre as conclusões, foi apontada em todas as pesquisas a dificuldade do corpo docente adaptar-se às modificações que foram fruto das novas DCNEF.

No estudo identificado FP.172, foi investigada a perspectiva do corpo docente nos currículos de formação inicial em educação física no Tocantins. As conclusões apontam falta de clareza nos projetos dos cursos, o que impede o corpo docente de ter práticas que sejam realmente diferentes nos cursos de bacharelado e/ou licenciatura.

Percebemos que ainda falta clareza sobre os objetivos, competências e habilidades pertinentes a cada tipo de formação da Educação Física (licenciatura e bacharelado), ressaltando que essa divisão, ainda é motivo de dúvida para a maioria dos professores entrevistados que ministram aulas nas duas habilitações no Estado do Tocantins (FP.172, resumo).

Outras duas pesquisas apontam que os projetos dos cursos reformulados deixam claras as diferenças entre bacharelado – graduação - e licenciatura, entretanto, o impacto no corpo docente é grande e o mesmo não vem correspondendo às mudanças propostas. Na pesquisa identificada como FP.300, os resultados apontam que as mudanças na intervenção do corpo docente tem se concentrado na modificação dos exemplos utilizados:

Através das reflexões realizadas, constatou-se que o impacto causado pela atual organização curricular do CEFD/UFSM, concentra-se nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente, com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula, por meio da utilização de exemplos que caracterizam suas aplicações em uma área ou outra. "Seguindo as mesmas prerrogativas, os PPPs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFSM deixam clara a fragmentação da profissão, esclarecem que compete ao bacharel prestar serviços nas áreas de saúde, lazer e esporte para instituições governamentais e privadas. Já ao licenciado, cabe realizar todas as funções que competem à docência no ensino infantil, básico e superior, em órgãos públicos ou privados (FP.300, p.95).

Mesmo com a delimitação de objetivos diferentes, além da dificuldade enfrentada pelo corpo docente em delimitar as diferenças no curso, a pesquisa FP.385 conclui que há uma forte influência da licenciatura mesmo no bacharelado:

Mesmo os Projetos Pedagógicos apresentando-se com objetivos, metas, perfis e área de atuações distintas, as Ementas das disciplinas de esportes coletivos são idênticas em ambos os cursos, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Em decorrência, verificou-se que os docentes não conseguem articular um olhar diferenciado para as distintas formações. Por fim, acredita-se ainda que o processo formativo inicial em Educação Física está passando por mudanças significativas na preparação profissional nos ambientes escolar e não escolar. Contudo, encontra-se uma formação fortemente influenciada pela Licenciatura, como também, certa dificuldade de aceitação da atual diretriz da formação em Educação Física, consequentemente, em se ter formações distintas e específicas (FP. 385, resumo).

Em mais um estudo, agora partindo da perspectiva do corpo docente das IES, é verificado que a mudança nas DCNEF não estava em sintonia com as demandas construídas historicamente no campo da cultura corporal. Neste sentido, apontamos para os resultados da pesquisa de Rodrigues (2014) que defende a docência como uma das características fundamentais de uma formação qualificada na educação física. Todos os estudos que verificaram incoerências entre a intervenção do corpo docente com as novas DCNEF sugeriram que fossem aprofundados os estudos.

Na pesquisa FP. 137, a autora leva em consideração a intervenção dos professores de educação física na escola para apontar suas conclusões. Ela aponta a necessidade de aumentar parcerias entre a escola e a universidade já durante a formação para atender as necessidades da educação básica.

Os resultados sinalizaram a necessidade de parcerias entre a escola e a universidade como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial deve aproximar-se das práticas educativas realizadas no interior das escolas, e, num processo de colaboração entre os diferentes profissionais, tornar-se um campo de investigação (FP.137, resumo).

Neste sentido, a principal sugestão da autora para o corpo docente é que eles se voltem para a prática de ensino como eixo articulador do currículo e que estabeleçam uma relação mais

íntima entre escola e universidade.

Uma das cinco pesquisas identificadas concluiu que o sistema CONFEF/CREF tem tido uma importante contribuição na organização dos cursos de IES particulares investigadas. A partir da perspectiva dos professores consultados, inclusive que atuam na coordenação dos cursos, o CONFEF tem uma intervenção ativa na formação de novos profissionais. No estudo, o papel do CNE, da coordenação dos cursos e do CONFEF se confunde, comprovando a forte relação que o sistema CONFEF/CREF passa a estabelecer com a formação inicial na educação física:

A partir dos resultados apresentados, posso considerar que o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física, para a maioria dos Coordenadores dos Cursos, representantes das faculdades que compõem a amostra deste estudo, têm contribuído não só para a melhoria da qualidade dos profissionais nele registrados, como também para a qualidade da formação oferecida pelos Cursos de Graduação. (FP.264 p. 168)

A relação entre o sistema CONFEF/CREF e a formação do professor de educação física é algo que vem sendo sinalizado em vários estudos (Nozaki, 2004. Tranzilo, 2006) e que é reforçado pelas investigações realizadas na pesquisa FP.264. Esta relação é clara quando realizamos uma retrospectiva histórica da aprovação da lei que cria o sistema CONFEF/CREF (Lei 9696/98) e verificamos que ela só foi efetivada após a criação dos cursos de bacharelado.

Desde o governo Sarney (1985-1990), setores da educação física buscam a criação de um Conselho de Profissão em que os professores de educação física fossem obrigados a se filiarem para exercerem a atividade profissional. O primeiro projeto de lei que coloca esta proposta nacionalmente foi o PL 4559/84, que foi aprovado pelo Congresso Nacional, em dezembro de 1989, sendo vetado pelo Presidente da República. A principal justificativa é que a atuação profissional na educação física seria regulamentada pelo Ministério da Educação, uma vez que os profissionais que atuação na área são professores. Desde então, se constrói a trajetória de aprovação de uma formação profissional que não seja ligada à área da docência, sendo aprovada em 1987. Este panorama nos permite afirmar que há uma influência direta entre a criação de cursos de graduação e/ou bacharelado em educação física e o sistema CONFEF/CREF, mas não há um compromisso com a melhoria da qualidade dos cursos, pelo próprio caráter de atuação do conselho profissional.

Neste sentido, as principais sugestões e/ou conclusões das pesquisas que estudam as DCNEF nos a partir do corpo docente são:

- Há dificuldade do corpo docente de adaptar-se às modificações que foram fruto das novas DCNEF;

- Falta de clareza nos projetos político- pedagógicos dos cursos, o que impede o corpo docente de ter práticas que sejam realmente diferentes nos cursos de bacharelado e/ou licenciatura;

- Impacto no corpo docente é grande e o mesmo não vem correspondendo às mudanças propostas;

- Há uma forte influência da licenciatura mesmo no bacharelado;

- A mudança nas DCNEF não estava em sintonia com as demandas construídas historicamente no campo da cultura corporal;

- O corpo docente deve voltar-se para a prática de ensino como eixo articulador do currículo e estabelecer uma relação mais íntima entre escola e universidade;

- O CONFEF tem uma intervenção ativa na formação de novos profissionais. O papel do CNE, da coordenação dos cursos e do CONFEF se confunde.

6.5.4. Perfil do egresso

Entre os três (3) estudos que consideraram o perfil do egresso para avaliarem as DCNEF, apenas dois deles apresentaram sugestões a partir de suas conclusões. São sugestões propõem que seja “repensada” a formação inicial na educação física. Os três estudos apontaram incongruências entre o que a legislação aponta e o que os cursos se propõem.

A pesquisa FP. 383 estuda especificamente qual a perspectiva dos egressos com as reformulações necessárias a partir das Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004 e concluiu que os currículos não atendem as determinações necessárias.

Os currículos dos cursos de educação física de licenciatura e de bacharelado não atendem a determinação pedagógica expressa, nas Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004, no que diz respeito às características próprias para cada formação, devido às aproximações encontradas entre os currículos e a falta de identidade dos mesmos (FP.383, resumo).

Como sugestão, a pesquisa aponta a necessidade de “repensar” a formação inicial em educação física tanto para a licenciatura como para o bacharelado. Entretanto, é necessário delimitar “suas características próprias, no sentido de promover uma formação coerente com os campos de atuação específicos, atendendo aos ditames pedagógicos defendidos pela legislação pertinente.” (FP.383 p.95).

O estudo realizado na pesquisa FP. 387 parte da crítica à pedagogia das competências que está presente na Resolução 07/04 para apontar problemas na intervenção profissional no campo da educação física e se opor a resolução.

Os dados obtidos demonstraram que, se depender somente da prescrição curricular baseada na pedagogia das competências, proposta na legislação em vigor, o papel social desempenhado pelo professor de Educação Física da educação básica vai estar mais voltado para o intelectual conservador, ligado à manutenção/reprodução dos conceitos sociais dominantes, mantendo a ênfase no conhecimento técnico-biológico. Partindo do modelo proposto nas Diretrizes, o presente estudo aponta a possibilidade de oposição, com a utilização de uma matriz teórica pautada no papel social de professor intelectual transformador (FP. 387, resumo).

A pesquisa identificada como FP.16 também defende um papel transformador para o professor de educação física, pois compreende o papel da formação profissional. O estudo também reforça a perspectiva que a mudança da lei não trouxe transformações na formação inicial:

Ao compreender que a definição da política curricular é parte da estratégia de produção da hegemonia do bloco dominante, concluímos que as Diretrizes Curriculares se constituem em textos normativos, instrumentalizadores, referências para a produção das propostas curriculares, sendo a expressão das intenções hegemônicas na sociedade. (...) Percebemos que entre os Projetos Pedagógicos analisados não houve modificações nos conhecimentos que formam o professor de Educação Física (FP.16, p.98).

Sintaticamente, as principais sugestões e/ou conclusões das pesquisas que estudam as DCNEF a partir do perfil do egresso são:

- “Repensar” a formação inicial em educação física tanto para a licenciatura como para o bacharelado
- Defende um papel transformador para o professor de educação física, pois compreende o papel da formação profissional.
- Lei não trouxe transformações na formação inicial

6.5.5.Avaliação do objeto de estudo

Apenas uma pesquisa realizou a avaliação das DCNEF partindo de seu objeto de estudo. A pesquisa se propôs a avaliar como o objeto de estudo “corpo” era abordado em cada diplomação. A conclusão é que há pouca diferença na abordagem, mas que ainda estão em construção as condições para se tenham formações separadas.

Apesar das semelhanças encontradas nas estruturas curriculares, da força do direcionamento para a atividade física visando à promoção da saúde e do papel de

educador, vai se consolidando o ideário da existência de especificidades que justificam a divisão da formação em dois cursos de acordo com o campo de atuação. Somado a este argumento, há a hegemonia alcançada pela interpretação das Diretrizes que restringe a atuação do licenciado à escola, registrada em muitas falas de resignação frente ao arcabouço legal. Em relação às especificidades, percebe-se a difusão da ideia de que cada campo de atuação necessita de conhecimentos diferenciados para a intervenção, e que esta necessidade justifica a separação da formação (FP.282, p.273).

Em mais uma investigação foi apontada a dificuldade de abordagem diferenciada de conteúdo para as duas diplomações, especialmente pela tradição da área da licenciatura. A pesquisadora aponta como necessidade premente construir possibilidades para além do mercado de trabalho.

Chama atenção o fato poucos estudos que abordam as DCNEF o fazerem a partir da perspectiva do objeto de estudo, uma vez que o debate sobre o objeto de estudo na educação física foi uma das questões que impulsionou o debate sobre a dupla diplomação na década de 1980. Entretanto, estudos apontam para a tendência de aumento de estudos que buscam identificar as matrizes teóricas que orientam a produção científica em Educação Física e Esportes, em detrimento daqueles que se orientam pela investigação do objeto de estudo da educação física (SILVA, 2005).

CAPÍTULO VII - DIPLOMAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Para as formas fenomênicas (...) a diferença da relação essencial (...) vale exatamente aquilo que vale para todas as formas fenomênicas e para o fundamento oculto por detrás delas. As formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas, como formas correntes do pensamento, mas o seu fundamento oculto tem que ser descoberto somente pela ciência (Karl Marx).

Para apresentar as regularidades sobre as conclusões e/ou proposições relacionadas à diplomação na educação física nas pesquisas sobre as DCNEF, nos baseamos nos pares dialéticos de categorias metodológicas **realidade-possibilidades** e **necessário-contingente**. Também nos pautamos na categoria de conteúdo **crítica**, com base nos apontamentos de Enguita (1983). O fazemos como ponto de apoio, por compreender que não basta apenas o resgate dos posicionamentos dos autores. Compreendemos que, através da dialética, podemos avançar para além da simples análise das transformações sociais. É possível desvendá-las através de suas leis que expressam no mundo exterior e são refletidas na mente humana.

Nos capítulos anteriores, fizemos o levantamento do contexto em que foram produzidas as pesquisas em FPEF, no mais geral e em particular aquelas que tratam sobre as DCNEF. Neste capítulo, pretendemos apresentar as conclusões e/ou proposições sobre a dupla diplomação na educação física como a expressão mais singular do que foi investigado nas 451 pesquisas localizadas. Sabemos que é necessário considerar a totalidade quando buscamos a investigação da essência do fenômeno, neste sentido é que fazemos a análise apoiados nas categorias sinalizadas. Neste percurso, realizamos uma decomposição do todo, mas não no sentido de deixar alguma das partes como segundo plano ou secundário, mas compreendendo a decomposição do todo como um elemento necessário a análise das partes com relação ao todo.

Nosso esforço em realizar esta análise é buscar superar o imediatismo das respostas da atmosfera do mundo comum que constitui a pseudoconcreticidade, buscando captar a relação dialética, e inseparável, entre fenômeno-essência (KOSIK, 1977).

Assim, para analisar as conclusões e/ou proposições relacionadas à diplomação na educação física nas pesquisas sobre as DCNEF, tomamos as seguintes categorias como graus de desenvolvimento do real, momentos do conhecimento e assim interdependentes do processo

universal: **realidade-possibilidades** e **necessário-contingente**, como explicitado no capítulo V.

7.1. Análise das formulações acerca da diplomação na educação física no Brasil

Entre os 27 pesquisas que tratam sobre as DCNEF analisadas, encontramos dois tipos de posicionamentos principais. Há um grupo de pesquisas que faz a discussão sobre a diplomação, mas não se posiciona sobre as possibilidades da diplomação que defende para definir a formação na educação física no Brasil. Outro grupo de pesquisas faz a discussão e, a partir de suas conclusões, sugerem como deve ser a diplomação na educação física. Nenhuma delas defende a diplomação única no bacharelado. Tomando como base as conclusões e/ou proposições sobre as DCNEF, buscamos classificar as pesquisas a partir da categoria crítica presente nestes trabalhos.

Para fundamentar a categoria crítica, nos pautamos nas sistematizações de Enguita (1983). Esta concepção de crítica - que se pauta na materialidade, na totalidade e na proposição de novas sínteses - se articula com a investigação que realizamos nesta tese. Portanto, a partir das contribuições de Enguita sobre a crítica da educação, ao analisar as pesquisas que investigam as DCNEF, as classificamos em **acríticas** e **críticas**. Pelas características das proposições, entre as primeiras, ainda pudemos encontrar as **propositivas e não propositivas** e entre as segundas, pudemos encontrar as **reprodutivistas**.

7.1.1. Acríticas

Os estudos classificados nesta categoria apresentam em comum o fato de não trazer críticas à diplomação na educação física no Brasil entre suas conclusões. Apesar de todos tratarem sobre as DCNEF, nenhum apresenta uma proposição sobre a legislação em vigor.

Ao todo, foram 10 (dez) estudos que não apresentaram críticas, como apresentamos mais detalhadamente a seguir.

Quadro 51 - Pesquisas Acríticas

Acríticas não propositivas	Acríticas propositivas
7 (sete) pesquisas	3 (três) pesquisas
Não apresentaram críticas e nem proposições sobre a problemática da diplomação na educação física.	São apresentadas proposições relacionadas às DCNEF, mas não têm críticas sobre a legislação.

a) Acríticas não propositivas

Ao todo, 7 estudos não apresentaram críticas e nem proposições sobre a problemática da diplomação na educação física.

Nestes estudos, não foram identificados elementos que justifiquem a ausência da problematização sobre a diplomação na educação física no Brasil. Na maioria deles, também não foram apresentadas sugestões sobre o tema central da pesquisa. Apenas em um deles, o pesquisador aponta para necessidade de aprofundar as pesquisas e tratar desta questão:

Na expectativa de ampliar os conhecimentos que possam contribuir para o aprimoramento da problemática enfocada neste estudo, sugere-se para futuras investigações: a) proceder a um estudo sobre a influência da legislação na criação ou reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física em instituições particulares; b) analisar como o projeto de mudança curricular de uma dada instituição define o elenco de disciplinas, ementas e conteúdo programático e como a produção de conhecimento em Educação Física dá suporte ao projeto. (FP.273, p.89).

A mesma pesquisa aborda a questão da dupla diplomação sem, no entanto, problematizá-la. É uma pesquisa que trata do processo de aprovação das DCNEF, apresentando apenas a caracterização sobre ela.

A legislação atual não apresenta nenhum elemento que exija aprimoramento do processo de preparação profissional em Educação Física; c) do ponto de vista estritamente legal, não se exige dos cursos de graduação em Educação Física mudança profunda na composição da estrutura curricular, a não ser aumento de carga horária e, conseqüentemente, duração de curso; d) a legislação e as discussões acadêmicas possuem pontos comuns, sobretudo quando fazem a crítica aos cursos de graduação e tratam de advogar a criação do Bacharelado. Mas, as discussões acadêmicas parecem estar avançando na direção de um novo modelo para a preparação profissional e produção de conhecimento na área; e) as instituições pesquisadas ao estruturarem seus cursos de graduação seguiram as determinações normativas da lei. Por serem instituições públicas e gozarem de autonomia puderam ignorar a sugestão de matérias e/ou disciplinas para composição do currículo do curso de Educação Física - Anexo I; f) à exceção da justificativa de mudança curricular apresentada pela EEFD/UFRJ, as outras instituições desenvolveram suas respectivas mudanças curriculares baseadas nas ideias encontradas na literatura, embora partam de pontos de vista diferentes (FP.273, resumo).

Neste grupo, podemos notar que há uma abordagem do tema DCNEF de forma fragmentada uma vez que não toma como referência de análise a questão que vem orientando as principais modificações na formação profissional na educação física desde a década de 1980. Ainda que de forma periférica, investigações sobre as teorias pedagógicas, objeto de estudo, organização do conteúdo influenciam e são influenciados por esta questão. Quando a pesquisa é sobre DCNEF, como é o caso destas 7 pesquisas, não apontar, ainda que de forma acrítica, para esta problemática mostra que estas pesquisas não pautaram seu objeto a partir da perspectiva da realidade concreta. Neste sentido, é sintomático que, entre elas, não tenham sido apontadas

sugestões sobre o tema de pesquisa. Ou seja, como não se pautaram na **realidade**, as pesquisas não puderam abordar as **possibilidades** com potencial de transformarem-se em realidade.

a) Acríticas propositivas

Neste grupo, identificamos apenas (3) três pesquisas. Foram pesquisas que apresentaram proposições relacionadas às DCNEF, mas não têm críticas sobre as mesmas. Neste sentido, as proposições não são no sentido de superar a legislação, mas se dão como uma mediação às críticas.

A pesquisa identificada como FP.264, apesar de não identificar as diferenças nas formações entre graduado – bacharelado - e licenciatura, defende que é necessário mais tempo para avaliar as mudanças, portanto as DCNEF devem ser mantidas porque há uma possibilidade de melhorar a formação. Esta pesquisa foi realizada em 2005, e considera a Resolução 03/87 como uma oportunidade perdida para melhorar os cursos, uma vez que a maioria deles optou por manter apenas a licenciatura:

A maioria dos Cursos de Graduação em Educação Física passou a oferecer as duas formações, Bacharelado e Licenciatura, em um único projeto integrado, mais conhecido, nessa área, por Licenciatura expandida ou ampliada, uma vez que consideram que o Licenciado possui o direito de atuar em todos os campos de trabalho possíveis, inclusive sendo especialista para atuar na escola, o que foi impedido ao Bacharel. A própria Resolução CFE/MEC nº 03/87 não deixou clara a diferenciação. (FP.264, p.263)

Dentre outras condições favoráveis, destaca-se principalmente a possibilidade de que cada Instituição Superior de Ensino – Pública ou Privada - pudesse passar a desenvolver o Projeto Político Pedagógico, segundo suas próprias capacidades e interesses. Possibilitou também o oferecimento da preparação de bacharéis, ou seja, a formação de um profissional específico para tratar com as questões, conhecimentos e práticas inerentes a esse campo de conhecimento profissional, condições essas que, naquele momento, no calor das discussões, pareciam ser as possibilidades necessárias para a resolução dos problemas. A possibilidade aberta às mudanças não foi aproveitada em 1987 e as faculdades passaram, na sua grande maioria, a oferecer a Licenciatura ampliada, como pude observar nos dados coletados pela questão quatro (04). Ressalto que as IES participantes da amostra que ofereceram as duas habilitações possíveis referem-se à vinculação pública. (FP.264, p.263)

Este estudo é revelador, uma vez que demonstra que a possibilidade da dupla diplomação vem sendo oferecida desde a década de 1980 e se, ainda assim, a maioria dos cursos, particularmente das IES públicas, não optaram pela divisão. Diante de tantos elementos que apontam para a falsa necessidade da divisão, indicar que as IES não “aproveitaram a possibilidade de mudança” é ignorar que **possibilidade** é algo diretamente ligado à **realidade**. Ainda que a dupla diplomação seja uma **possibilidade**, uma vez que ela existe por força da lei, ela não irá se concretizar como **realidade** por ser apenas uma **possibilidade formal**.

Na literatura filosófica, é uma regra comum distinguir as possibilidades reais das

possibilidades formais. Chamamos de reais as possibilidades que são condicionadas pelos aspectos e ligações necessários, pelas leis do funcionamento e do desenvolvimento do objeto; chamamos de formais as ligações que são condicionadas pelas ligações e pelas relações contingentes. Levando em conta o que vem do dito ser, compreendemos facilmente, por exemplo, que a possibilidade da revolução socialista nos países capitalistas é uma possibilidade real, porque decorre das ligações e das relações necessárias, próprias a essa sociedade capitalista, condicionada pelas leis internas do funcionamento e do desenvolvimento da formação capitalista. (...). É formal a possibilidade da transformação do operário em capitalista, assim como a possibilidade da introdução de uma economia planejada no quadro do capitalismo, porque isso não decorre da natureza interna da sociedade capitalista, não é necessariamente condicionado pelas leis de seu funcionamento e de seu desenvolvimento, mas depende de todo o tipo de circunstâncias, isto é, da contingência. (CHEPTULIN, 2004, p.341)

O mesmo encaminhamento é encontrado na pesquisa FP.390. Não há a defesa da licenciatura, assim como não defende o bacharelado, apenas aponta para a necessidade de mais estudos sobre a questão:

Devido a algumas semelhanças de disciplinas e de referenciais, o bacharelado em alguns momentos se aproximou mais da licenciatura apresentando referenciais da matriz pedagógica, caso que foi evidenciado também por alguns coordenadores que admitiram a dificuldade de propor um curso de bacharelado, sendo necessário buscar subsídios na licenciatura, formação mais abastada na área (FP.390, p.213).

A mesma discussão pode ser realizada diante as proposições da pesquisa identificada como FP.350. Apesar de realizar críticas, especialmente às condições de trabalho a que são submetidos os trabalhadores no capitalismo, a pesquisa defende que a revogação das DCNEF pode ser um risco para um retrocesso ainda maior na formação da área, portanto devemos aproveitar as possibilidades de avanço da Resolução 07/04.

Portanto, é nessa Resolução que as licenciaturas irão buscar os conhecimentos/conteúdos que deverão se fazer presentes na formação do licenciado. Devemos lembrar que esses são os mesmos conhecimentos a serem tratados na formação do bacharel, entretanto, a diferença reside no grau de complexidade e no enfoque pedagógico de cada conteúdo tendo em vista o contexto de atuação de cada profissional. (...). A defesa e a luta dos profissionais da Educação Física deveria ser a da melhoria das condições objetivas de trabalho, tanto na escola como em outros espaços como clubes e academias. A verdadeira precarização do trabalhador dessa área profissional tem sido exatamente a sua submissão ao mercado de trabalho, peregrinando em todos esses espaços tornando, assim como a sua formação, difusa e inconsistente a sua atuação profissional.

Em tom de finalização apontamos para a necessidade de novos desdobramentos em relação a esse trabalho. O principal deles seria um estudo mais abrangente e detalhado sobre as diversas realidades brasileiras com a formação em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares atuais. É necessário identificar, no contexto formativo, as principais e reais experiências curriculares construídas por intermédio dessas normas e, o principal, qual tem sido os resultados desse processo formativo. É importante, antes de condenarmos as atuais diretrizes, sabermos concretamente quais as suas possibilidades e limites. (FP.350, p. 280)

Este encaminhamento é profundamente contraditório, uma vez que as **possibilidades** de instrumentalização a partir da Resolução 07/04 só podem se consolidar se elas dialogassem com a **realidade**. Defender a Resolução 07/04 como **possibilidade real** é reconhecer que as condições da **realidade** atual gestam a legislação em questão como **possibilidade**, o que a própria pesquisa apontou não ser verdade. Por fim, se a pesquisa reconhece que o principal é proteger os trabalhadores da precarização, reconhecer **possibilidades** a partir da Resolução 07/04 é ir ao encontro da precarização, uma vez que os professores diplomados para a atuação apenas em campos de educação não-formais tem sua intervenção precarizada tanto na formação inicial – esvaziada fragmentada – como na atuação no mundo do trabalho onde não direitos trabalhistas garantidos.

7.1.2. Críticas

As pesquisas classificadas nesta categoria apresentam propostas sobre a diplomação na educação física no Brasil. Ao todo, foram 17 pesquisas que apresentaram críticas. Todas as pesquisas, entretanto nem todas apresentaram proposições para superar as críticas. Como apresentamos mais detalhadamente a seguir.

Quadro 52 - Pesquisas Críticas

Críticas Reprodutivistas	Críticas
7 (sete)	10 (dez)
Fazem críticas sobre as DCNEF, mas não propõem a superação delas.	Realizaram a crítica às DCNEF e também apresentaram proposições superadoras

a) Críticas Reprodutivistas

Entre as pesquisas não propositivas, identificamos 7 que fazem críticas sobre as DCNEF, mas não propõem a superação delas.

Podemos identificar uma pesquisa que não apresenta sugestões sobre a legislação por acreditar que é uma falsa polêmica. Para o autor, o debate deve ser em torno das concepções de mundo em que se referenciam a FPEF.

O debate entre a formação do Licenciado e do Bacharel é, para nós, uma falsa polêmica. Um debate que esconde o verdadeiro objeto de disputa: a visão de mundo e de homem em construção no projeto hegemônico de sociedade e que é veiculada pelas Diretrizes Curriculares para a formação dos professores em geral e de Educação Física em particular (FP.16, p.203).

Temos acordo sobre o ponto central no debate sobre a FPEF: os pressupostos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos. Em estudos anteriores (Pinho, 2011), ao

pesquisar a categoria “formação”, chegamos à conclusão de que a nas DCNEF, particularmente na Resolução 07/04:

A concepção de formação privilegiada é a empírico-analítica, apesar de no texto, serem identificadas outras vertentes com perspectiva não teleológica (como multiculturalismo, pós-estruturalismo, neo-pragmatismo). Esta concepção, que tem uma perspectiva funcionalista de ser humano, para Santos Junior (2005), separa a qualidade de quantidade, objetivo de subjetivo, valoriza o micro em detrimento do macro, dando continuidade a esta tradição de pesquisa e, portanto, na teoria do conhecimento que é privilegiada na Educação Física (PINHO, 2011, p.74).

Entretanto, esta pesquisa, ao pautar-se na **realidade** e não apontar para única **possibilidade** real a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético – abordagem privilegiada na pesquisa, trata a realidade como **contingência**. Esta perspectiva é comum às proposições idealistas que igualam contingência à necessidade (CHEPTULIN, 2004).

Entre as 7 pesquisas, deste grupo três delas fazem críticas às DCNEF, porém acreditam ser possível um esforço de adaptação à lei. Na pesquisa FP.76, que investigou as adaptações dos currículos das IES às determinações da Resolução 07/04, a conclusão é que os documentos do curso foram adaptados, mas os professores ainda não se apropriaram das propostas. A sugestão, neste caso, é oferecer mais tempo para a adaptação à nova orientação.

Já na pesquisa identificada como FP.383, a conclusão aponta para a necessidade de repensar os cursos com a finalidade de encontrar a identidade de cada um:

Apontamos neste estudo a necessidade de se repensar a formação inicial em educação física para os cursos de licenciatura e bacharelado, para que os mesmos possuam características próprias, no sentido de promover uma formação coerente com os campos de atuação específicos, atendendo aos ditames pedagógicos defendidos pela legislação pertinente (FP.383, resumo).

No caso da pesquisa FP.300, na conclusão há uma relação direta entre a regulamentação da profissão e a aprovação das DCNEF. Configurou-se uma disputa de forças sobre os rumos da formação profissional, pois se tratava também de quem estaria direcionando os campos de intervenção.

Como podemos perceber através dos fatos até o momento apresentados, a regulamentação da profissão desencadeou os processos de divisão curricular em praticamente todos os cursos de ensino superior em Educação Física do Brasil, provocou movimentos de reflexão e disputa sobre os rumos da formação profissional e dos campos de atuação que correspondem a Licenciatura e o Bacharelado. Independentemente das opiniões serem a favor ou contra, hoje, o curso está legalmente dividido. O aspecto que prevalece na formação dos futuros profissionais são aqueles defendidos pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFED), respaldado pela Diretriz Curricular n. 07/04, como sendo dois campos teóricos de atuação diferenciadas onde, os bacharéis não podem atuar como docentes no espaço escolar, bem como, o licenciado não pode atuar em ambientes extraescolares (FP.300 p. 95).

Mesmo compreendendo que a abertura do curso de graduação - bacharelado - foi uma ação para permitir a ingerência do CONFEF na atuação do professor de educação física e que a reformulação curricular não teve efeito real no currículo, o pesquisador não sugere a revogação das DCNEF:

Todavia é questionável a eficácia da reformulação curricular no CEFD/UFSM a partir do momento em que as principais mudanças nos saberes dos professores estão relacionadas a exemplificações e adaptações em determinados momentos da disciplina, considerando a proposta prevista pela Resolução n. 9696/94 e Parecer CNE/CES 07/04, não se concretizam no trabalho desenvolvido pelos professores aqui entrevistados, pois em suas falas é possível observar certa continuidade nos métodos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no currículo anterior pelos docentes (FP.300, p.99).

Na pesquisa FP.172, a conclusão também aponta para os interesses privados como orientação para as DCNEF, mas não propõe a revogação, apenas aprofundamento nos estudos.

Apesar das Instituições de Ensino Superior serem orientadas por um projeto pedagógico específico para cada graduação, estabelecendo diretrizes e objetivos para cada área de formação, fica claro a fragilidade no discurso destes professores em relação à divisão das áreas (...). Percorremos muitos caminhos que já foram trilhados pela Educação Física e entendemos que este debate não é apenas uma questão de ciência, é também de mercado de trabalho, o que torna a discussão um pouco mais complexa, pois o diálogo não se travará apenas vinculados a questões epistemológicas, mas também na necessidade de promover um direcionamento dos serviços oferecidos pelo professor de Educação Física. Partimos destas conclusões para a sugestão de novos olhares e novas pesquisas. (FP.172, p.73)

Problematizamos o fato de estas pesquisas não apresentarem como sugestão a revogação das DCNEF pautados nas próprias conclusões das mesmas. Em suas conclusões, foi apontada uma “não concretização da divisão” ou “uma fragilidade nas propostas curriculares”, neste sentido podemos apontar que as DCNEF não se configuraram como uma **necessidade** histórica no campo da educação física em sua interação com a realidade. Ao mesmo tempo, que não existe **necessidade**, não existe **contingência**, afinal uma só existe em função da outra. As propriedades necessárias à matéria – ou seja, o contingente – manifestam-se através de si mesmas e formam a **necessidade**. Se a aprovação das DCNEF não se realizou pautada na **necessidade**, ela não se configura como uma possibilidade a ser realizada:

Pelo fato de que a necessidade é condicionada pela natureza da coisa e realiza-se necessariamente, enquanto a contingência é chamada à vida por circunstâncias exteriores e pode dar-se ou não, na prática, não devemos orientar-nos pela contingência, mas pelas propriedades e ligações necessárias (CHEPTULIN, 2004, p.251).

Por fim, ao considerar que a produção científica se configura como força produtiva, investigar, chegar a conclusões pautadas em explicações científicas e não propor sugestões a

partir delas contribui para que respostas não científicas, pautadas em modismos se fortaleçam. Assim, concluímos que é fundamental realizar proposições a partir das conclusões elaboradas. Uma vez que não a fizeram, apesar de apresentarem posicionamentos críticos referentes às DCNEF, estas pesquisas não propõem com a finalidade de apresentar soluções solução às antíteses reais nas tendências reais no que está colocado pelas necessidades. Neste sentido, podemos dizer que elas reproduzem elementos idealistas, pautados na **contingência** e não nas **necessidades**.

b) Críticas

Ao todo, foram 10 pesquisas que realizaram a crítica às DCNEF e também apresentarem proposições superadoras. Nas pesquisas aqui agrupadas, pudemos verificar todas as características da crítica marxiana da educação, sintetizada por Enguita (1983).

Neste grupo de pesquisas foi encontrada unidade entre duas conclusões: a reunificação da diplomação na educação física – com a revogação das DCNEF - e a docência como a identidade profissional, ou seja, uma formação unificada em licenciatura.

Estas conclusões foram apoiadas em diversos resultados, que se complementam entre si. Um dos elementos, identificado inclusive em pesquisas críticas não propositivas e já discutido neste capítulo, foi o fato de não terem sido encontradas diferenças nas formações de licenciatura e graduação – bacharelado - analisadas após as reformulações curriculares.

Fazendo um balanço dos resultados da nossa pesquisa podemos afirmar com toda a convicção que o graduado em Educação Física é um professor, independentemente se este trabalha dentro ou fora da escola, afinal como vimos ao longo da pesquisa, todos eles trabalham transmitindo os conteúdos da Cultura Corporal para outras pessoas, com planejamento, acompanhamento e avaliação do conteúdo. (FP.27, p.171)

A insustentabilidade da fragmentação da formação, para além das questões ponderadas nos capítulos específicos de sua apreciação, foi demonstrada a partir da análise das ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física investigados. Nesse processo, evidenciaram-se peculiaridades em cada IFES, na medida em que, na ESEF/UFPEL, a ocorrência de inúmeras disciplinas obrigatórias comuns denotam a dificuldade de distinguir disciplinas específicas a cada perfil profissional (FP.444, resumo).

Entendemos, pelo exposto até aqui, que tal dualidade, qual seja licenciatura e bacharelado não corresponde à formação qualificada para outro projeto de sociedade, mas sim para a manutenção do atual modelo de organização social que se encontra em uma crise estrutural. Esta pretensa dualidade é apenas na aparência, uma vez que os trabalhadores em formação, não têm na essência formação diferenciada. Se analisarmos os currículos veremos disciplinas iguais, ou currículos sendo “regulados” para diferenciar a formação entre licenciatura e bacharelado a partir da carga horária ou da mudança de nome da disciplina. Os conteúdos sobre os quais ambas as formações tratam são os mesmos, o que vai mudar é a intencionalidade pedagógica. A definição para os campos de atuação entre formais e não formais desconsidera a docência como a base em qualquer local de intervenção profissional (FP.421, resumo).

As motivações para a dupla diplomação ligadas aos interesses privados, pautados no atendimento das demandas do capitalismo, também foram apontadas em pesquisas classificadas como críticas, assim como nas acríticas. Neste sentido, os estudos analisados neste grupo sugerem a revogação das DCNEF.

As atuais diretrizes em vigor para orientar a formação de professores em todos os cursos e que se caracterizam pelo tecnicismo, aligeiramento e fragmentação do processo de formação. Portanto, a tendencial minimização da formação dos trabalhadores também está presente na formação dos professores de Educação Física e nesse caso, além das diretrizes para formação de professores tem nas atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física sua expressão mais marcante, materializada sob o fenômeno da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado. (...) apontamos que do ponto de vista epistemológico, não há fundamentação científica para fragmentar a formação na área. Nesses cursos os projetos foram adequados formalmente para atender demandas de mercado, as semelhanças entre as disciplinas ofertadas e mesmo as diferenças, deixam explícita essa falta de fundamentação. As adequações feitas para distinguir um curso do outro, a distribuição de disciplinas iguais em eixos diferenciados, a mudança de denominação das disciplinas, a alteração das ementas, não se justificam a não ser pela necessidade de atender a lógica de valorização de valor sob o discurso de que o mercado pede um novo tipo de profissional para intervir em novos campos de atuação. A fundamentação para fragmentar a formação está na lógica de valorização de valor e não no argumento insustentável cientificamente de diferentes campos epistemológicos, dos que defendem a fragmentação e fomentam duas identidades profissionais, a partir do pressuposto dos diferentes campos de intervenção (FP. 303, p.225).

A análise evidencia também que a realidade concreta aponta para a necessária reunificação da formação do trabalhador da Educação Física em torno de sua identidade histórica ligada à docência (FP.327, resumo).

Concordamos com os estudos que apontam que há na disputa pelos rumos da formação de professores de educação física, uma disputa de concepção de formação, de ser humano e, portanto, de sociedade. Os interesses envolvidos na disputa pelos rumos da formação profissional em educação física estão em sintonia com os interesses mais gerais que se confrontam na sociedade, eles são expressão da luta de classes. Tratar os conflitos apenas como uma disputa pela nomenclatura da diplomação esvazia o debate de seus verdadeiros interesses que envolvem a disputa que além de teórica é, sobretudo, política.

Segundo a pesquisa FP.360, um indício de que a dupla diplomação é apenas uma política ligada a interesses privados é que mesmo após a aprovação de duas resoluções que dividem a formação e de muitos cursos terem adotado essas diretrizes, o discurso da separação não cessou. Ou seja, ainda que tenham sido atendidas as especificidades que eram reivindicadas como uma **necessidade** de uma sociedade em transformação, o discurso de defesa da fragmentação se renova de diversas formas o que reforça a hipótese de que as exigências do capitalismo são as verdadeiras motivações para a dupla diplomação.

(...) é importante ressaltar a mudança ocorrida na forma como se encaram essas especificidades, já presentes anteriormente. Assim, em outros contextos, os conhecimentos exigidos para um campo particular de atuação eram considerados como uma especialização, um aprofundamento em uma área após a aquisição de uma base comum, não justificando a divisão da formação. Nesse sentido, é preciso pontuar que esta lógica continua presente no bacharelado, que forma para uma diversidade de campos, ou seja, o discurso da especificidade como justificativa para a criação de um curso em separado, na hegemonia constituída atualmente, só se aplica para a licenciatura (...). São muitos os enunciados que apontam para a obrigatoriedade de dividir a formação e para a impossibilidade do licenciado atuar na área não formal, em função das Diretrizes. Afirmar-se que aconteceu e continua acontecendo deste modo porque a lei assim determinou. (FP. 360, p 273-274)

Segundo a pesquisadora uma das grandes consequências da fragmentação é que este quadro fortalece a luta pela unidade na defesa da docência como elemento que justifica a não separação da formação, mas também o conflito epistemológico entre área de saúde e educação, que tomou forma na década de 1980, é colocado em segundo plano, pois a força desses dois elementos atravessa as duas formações (FP.360, p 275).

Diante deste debate, não podemos deixar de considerar que há um embate também por prestígio social. Em pesquisas anteriores (PINHO, 2011), já concluímos que a crise do sistema de produção coloca em cheque os marcos regulatórios que foram arrancados como conquista dos trabalhadores na história, entre eles os direitos trabalhistas e suas vinculações às profissões. Sindicatos e movimentos sociais ligados à docência apontam para a fragilização da docência. A criação de uma diplomação ligada à área de saúde⁶⁶ se apresenta como uma alternativa quando considerado este quadro. Entretanto, como demonstrado nos estudos analisados, esta proposição não se configura como **possibilidade** real, afinal não se pauta em dados da **realidade**.

Os estudos que propõem a revogação das DCNEF, baseados na crítica ao processo de implementação, às suas consequências e motivações buscam referências no contexto histórico em que se coloca a FPEF, portanto na **realidade** econômica, política e sócio-cultural atual. Para qualquer **possibilidade** se transformar em **realidade** ela deve encontrar condições para tal. Portanto, o estudo das **possibilidades** de formação profissional na educação física deve ser realizado considerando os pressupostos da **realidade**, como realizado nos 10 trabalhos que foram classificados neste grupo. Neste sentido, concluímos que a defesa da licenciatura, como a proposição que unifica estas pesquisas, é a única **possibilidade real** para a formação em educação física.

⁶⁶ Em estudos anteriores, como Sánchez-Gamboa (2007) e Pinho (2011), pudemos verificar que, do ponto de vista epistemológico, esta ligação com a área da saúde vem atrasando o desenvolvimento de um estatuto epistemológico próprio na educação física, uma vez que através do colonialismo epistemológico há uma simples transferência de métodos e referências desenvolvidas em outras áreas e o empréstimo de teorias.

Diante destes trabalhos, reforçamos que a diversidade do campo da cultura corporal se configura como **possibilidade** real de intervenção e formação, pois é baseada na **realidade**. Uma vez que a humanidade foi capaz de sistematizar os mais diversos conhecimentos construídos a partir da transformação da natureza pelo ser humano, é possível que se amplie o acesso a estes conhecimentos. Entretanto, fragmentar a formação profissional é uma resposta idealista à complexidade do conhecimento humano. Diversas pesquisas apontam que o ato pedagógico é o que unifica a atuação no campo da educação física, ou seja, esta é sua essência. Assim, a diferença de campos de atuação não é suficiente para a fragmentação da formação com diplomações diferentes. Ao contrário, as diversas possibilidades de atuação, em diversos campos é que cristaliza a docência como única possibilidade de atuação na educação física. Ela se torna real por suas múltiplas possibilidades, concretizadas pelas condições da realidade.

As diversas frutas profanas são varias manifestações vivas da “fruta única” trata-se de cristalizações que formam a própria “fruta”. (...) A fruta não é mais, portanto, uma unidade vazia, indiferenciada; ela é a unidade enquanto *universalidade*, enquanto *totalidade*, de frutos que formam uma “*série organicamente articulada*”. Em cada termo dessa série, “a fruta” se outorga uma existência mais desenvolvida, mas acentuada para terminar, enquanto “recapitulação” de todas as frutas sendo ao mesmo tempo *unidade* viva que ao mesmo tempo contém, dissolve nela mesma cada um deles e os engendra, do mesmo modo que todas as partes do corpo se dissolvem sem cessar no sangue e são, sem cessar, engendradas a partir do sangue (MARX E ENGELS, 2005, p.75 e 76).

Considerando os dados sistematizados, concordamos com as proposições que apontam para a revogação das DCNEF e reivindicam licenciatura ampliada, entendendo-a enquanto a proposta mais avançada no que se refere a uma formação crítica e qualificada no trato com o conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar as possibilidades que vêm sendo desenvolvidas, no que diz respeito à “Formação Profissional em Educação Física”, abordadas em teses e dissertações produzidas no Brasil. Apontamos as principais características da produção científica que aborda a formação profissional em educação física, incluindo as formas de tratamento teórico-metodológicas, as tendências epistemológicas, as propostas pedagógicas, sociais e políticas superadoras dos conflitos – tanto de ordem epistemológica como políticos - da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física.

Nas considerações finais deste trabalho, estamos apresentando a síntese do que nos propusemos a estudar, a partir do referencial que utilizamos, neste caso, o materialismo histórico dialético. A partir deste referencial, uma síntese de um trabalho desta envergadura não é compreendida como um ponto final no tema abordado, mas sim como uma retomada do ponto de partida de nossa análise, como uma síntese.

Estamos entre aqueles que tratam da Formação de Professores e da luta pela mudança de seus rumos, especialmente no campo da Educação Física. Particularmente, buscamos explicações científicas para pautar estas mudanças no conhecimento científico produzido sobre o tema.

Partimos da questão central: *“Quais as possibilidades pedagógicas, sociais e políticas desenvolvidas na produção do conhecimento em “formação profissional na educação física” para a superação dos conflitos, de ordem epistemológica e política, da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física?”* Apresentamos nossa pesquisa em sete capítulos, onde as principais conclusões de nossas análises foram expostas entre o quinto e sétimo capítulo.

No **capítulo I**, deste trabalho buscamos estabelecer as conexões entre conhecimento científico e as relações sociais de produção. Nosso objetivo foi estabelecer os nexos e contradições no estágio de desenvolvimento do modo de produzir a vida, para compreender nosso objeto científico. Compreendemos o conhecimento científico como força produtiva e que esta é subordinada às relações sociais do modo de produção da vida, que na atualidade é capitalismo. Concluimos, portanto, que a produção do conhecimento está subordinada aos interesses deste sistema econômico que, em sua fase atual, demonstra estar em processo avançado de esgotamento de seu potencial civilizatório.

No **capítulo II**, destacamos elementos da criação da graduação e pós-graduação em educação física no Brasil, dentro do contexto do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e da formação da instituição universitária no país. Para tanto, procuramos levantar aspectos referentes às políticas de pesquisa e pós-graduação buscando compreender o contexto no qual foram realizadas as pesquisas fruto de nossa análise. O fizemos partindo do pressuposto de que a problemática particular da produção científica em Educação Física no Brasil deve ser compreendida no contexto do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país e de outras áreas afins.

Diante dos dados levantados nos dois primeiros capítulos, foi fundamental uma apresentação, no **capítulo III**, dos conflitos que envolvem as disputas pelos rumos da formação de professores, e particularmente dos professores de educação física. Buscamos estabelecer suas relações com o mundo do trabalho para fundamentar a interpretação dos resultados da coleta de dados. Assim, apresentamos um panorama histórico da legislação que regulamenta a formação de professores de educação física no Brasil.

No **capítulo IV**, além do levantamento de alguns estudos que nos precederam sobre a epistemologia da educação física, apresentamos os parâmetros teóricos metodológicos que utilizamos em nossa pesquisa. Ao pautar as sínteses de Sánchez Gamboa (1987, 2008), Faria Jr. (1991), Silva (1990 e 1997), Carlan (1996) Bracht (1999), Chaves (2005), Ávila (2008), Sá (2009), Santos (2012), Sacardo (2012) e Silva (2013), procuramos resgatar estes estudos criticamente para apontar novas sínteses, a partir do quadro da produção científica na pós-graduação em Educação Física nos últimos anos. O levantamento realizado permitiu verificar a ausência de estudos que realiza o recorte temático sobre a formação profissional em educação física. Ou seja, não apresenta uma visão de conjunto das principais conclusões, tendências, encaminhamentos referentes à formação profissional, tema de grande relevância na área. Entretanto, os estudos que analisaram a produção científica na Educação e na Educação Física servem de referências na medida em que os resultados obtidos, ainda que limitados a um dado universo e a um determinado período, podem ser tomados como ponto de partida para novos estudos utilizando novas fontes, novas referências, novos períodos e novas possibilidades explicativas para temáticas de grande relevância na área como é o caso da formação profissional no campo de Educação Física, Esporte e Lazer.

No **capítulo V**, explicitamos algumas características e tendências gerais das teses e dissertações em Formação Profissional na educação física (FPEF) e apresentamos as primeiras conclusões. Analisamos 451 pesquisas, entre teses e dissertações, em 74 IES, 77 PPG. Identificamos que a 70% das pesquisas foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em

Educação e Educação Física respectivamente. A predominância de estudos em FPEF nas áreas de avaliação Educação e Educação Física já havia sido identificada nos estudos de Orthmeyer (2011). Entretanto, parece ter havido uma pequena mudança em relação à área em que predominam a produção de teses. Orthmeyer encontrou um número maior de teses em FPEF na área de educação e um maior número de dissertações na área de educação.

As pesquisas foram realizadas entre os anos de 1982 e 2015, com um aumento expressivo na década de 2000, especialmente nos PPGE's. Identificamos que este aumento teve relação com a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, das licenciaturas, e nas reformulações curriculares decorrentes da mudança na legislação. Esta redefinição aconteceu em decorrência dos ajustes promovidos pela política neoliberal, que desde a década de 1990, trazem novas necessidades do ponto de vista de flexibilização dos direitos e da formação do trabalhador. As exigências estabelecidas pelo novo ordenamento estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases no Brasil (Lei nº. 9.394/96), pelos PCN's (1998), pela Lei 9696/98 seguidas por determinações curriculares específicas às diversas formações, assim, os cursos de todo o país iniciaram suas reformulações curriculares. Concluimos que este processo foi pautado por uma política educacional baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, direcionando a formação para o atendimento da exigência de um novo tipo de trabalhador adequado às necessidades de mundialização do capital.

Também levantamos dados que puderam apontar que nas IES federais é onde mais de produziram pesquisas em FPEF, com 52% de todos os trabalhos analisados. UFBA e UFRGS se destacam pela diversidade temática, mantendo uma linearidade em todo o período analisado se consolidando como os principais polos de pesquisa em FPEF no Brasil.

Quando analisamos o perfil de quem orienta as pesquisas em FPEF, identificamos 226 orientadores (as), sendo a maioria (56%) do gênero feminino. Ainda que as mulheres sejam maioria na orientação sobre FPEF, concluimos que o número de mulheres que produzem em FPEF é relativamente menor quando comparamos com a composição do corpo docente universitário brasileiro. Também verificamos que a distribuição de pesquisas por orientador (a), os homens acumulam mais orientações. Entre os 5 (as) orientadores (as) que mais orientaram pesquisas⁶⁷ apenas uma é mulher. Este dado é contraditório com o perfil do docente universitário no Brasil e com o perfil que apresentamos na amostra de pesquisadores que orientaram os trabalhos que localizamos em nossa pesquisa.

⁶⁷ João Baptista Gomes Tojal, Juarez Vieira do Nascimento, Celi Neuza Zulke Taffarel, Samuel de Souza Neto, Vicente Molina Neto.

Sobre o perfil dos autores (as) das 451 pesquisas localizadas, a autoria é majoritariamente feminina, indo ao encontro do perfil do pós-graduando no Brasil, entretanto, concentradas no mestrado. Considerando que o doutorado é um nível de ensino restrito que potencializa o valor da força de trabalho, uma menor participação das mulheres confirma que há uma restrição da participação de mulheres em lugares de maior prestígio social. Para completar a identificação do perfil dos orientadores e pesquisadores que se dedicam ao estudo da FPEF, propomos a identificação do quesito raça. Acreditamos que estes dados sejam importantes para a avaliação das políticas de ampliação de vagas e democratização da universidade brasileira adotadas nos últimos 12 anos.

Sobre os temas mais estudados, organizamos as 451 pesquisas em oito grupos: Mundo do Trabalho, Organização das disciplinas no currículo, Caracterização da Formação em Educação Física, Aspectos relacionais, Formulação de Teorias, Legislação, Outros e Produção do conhecimento. Aqueles que abordam as relações da FPEF com o Mundo do Trabalho têm sido privilegiados, com 24% do total. Ao analisar as temáticas privilegiadas, concluímos que a problematização de questões práticas referentes à atuação profissional têm aumentado na última década.

Entre as técnicas de levantamento de dados utilizadas predominantes, 58% utilizou levantamento bibliográfico e/ou documental, que foi utilizada em 264 pesquisas. As 264 pesquisas utilizaram o levantamento bibliográfico e/ou documental de forma isolada ou combinada com outras técnicas. Sobre a análise dos dados, concluímos que, apesar da variedade de técnicas utilizadas nas pesquisas localizadas, ainda são priorizadas as técnicas de análise documental e análise de conteúdo na pesquisa em formação profissional na educação física. O predomínio de técnicas qualitativas foi uma tendência também encontrada por Silva (2013), o que nos leva a concluir ser uma característica comum às pesquisas na área da educação física.

Na análise sobre o local da coleta de dados, concluímos que o estado de São Paulo, além de ser o local onde mais dados foram coletados nas pesquisas em FPEF, também foi o estado em que mais pesquisas foram realizadas nas quais as fontes de dados empíricos foram coletadas em outros estados. Do total de pesquisas realizadas em São Paulo, 27% teve seus dados coletados em outros estados da federação. Os pesquisadores levantaram seus dados em 11 outros estados nas pesquisas realizadas em São Paulo.

Sobre as abordagens teórico-metodológicas identificadas, destacamos que a pesquisa em “Formação profissional em educação física” tem se pautado em abordagens teórico-metodológicas ligadas à perspectiva crítica que começa a ser impulsionada em São Paulo na

década de 1990 (Taffarel (1993); Carmo (1999); Chaves (1999)) e se fortalece na década seguinte na Bahia (Santos Junior (2005) Almeida (2005); Rodrigues (2007)), Santa Catarina (Cruz (2009); Dias (2001)) e Rio Grande do Sul (Silva (2009); Diehl (2007)). Os dados apontam para uma maior incidência a abordagem crítico-dialética (43%), seguida da fenomenológico-hermenêutica (21%), pós-moderna (20%) e por último a empírico-analítica (16%). Com a interpretação dos dados acima, concluímos que entre as pesquisas em FPEF há uma tendência diferente daquela encontrada em educação especial e em outras investigações epistemológicas na educação física. Silva (2013), ao investigar as teses no estado de São Paulo identificou maior incidência da abordagem empírico-analítica (66,40%), seguida pela crítico-dialética (17,60%) e fenomenológico-hermenêutica e pós-moderna (8,00% cada). Silva (1998) analisou as dissertações produzidas nos PPGEF's da UFRJ, USP, UFMG, UFSM, UFRGS e UNICAMP e concluiu que 66% das pesquisas analisadas foram referenciadas na abordagem empírico-analítica. Entretanto, o aumento de pesquisas críticas, a partir da década de 1990, já era identificado por Bracht (2003, p.62-63).

Esta tendência também é confirmada por Chaves (2005) e Sanchez-Gamboa (2007). Ao realizar o recorte temático na análise das pesquisas de docentes vinculados a universidades situadas no nordeste do Brasil, verificou-se 70% das pesquisas que abordam o problema da formação profissional são realizadas com base na abordagem crítico dialética. Ou seja, nos estudos sobre esta temática tem sido privilegiado o materialismo histórico dialético. Um dos fatores é justamente a produção científica no nordeste, especialmente na UFBA que, como dito anteriormente, tem grande impacto no tema e tem consolidado pesquisas fundamentadas na abordagem crítico-dialética.

As conclusões apontadas têm relação com a opção pela abordagem crítico dialética. Esta opção não é fortuita, mas ligada às opções de grupos de pesquisa que tem se aprofundado no tema. Reforçamos que a maioria das pesquisas em FPEF serem realizadas nos estados da região sul e na Bahia, que tem grupos de pesquisas ligados à tradição marxista na educação física. São grupos que optaram pelo materialismo histórico dialético compreendendo que há uma concepção de formação a ser construída na atualidade, aquela que se pauta pela na construção de um modo de produção da vida onde se restabeleça a relação (não destrutiva) entre os seres humanos, a natureza e os seres humanos.

No **capítulo VI e VII**, fizemos a análise das pesquisas que realizaram estudos específicos sobre a implementação das DCNEF. Especificamente, **no capítulo VI**, realizamos a leitura do texto completo destas pesquisas por compreender os limites de análise nos resumos para a identificação das sugestões relacionadas à superação dos conflitos epistemológicos e

políticos sobre a formação profissional, como nos propusemos a realizar, entre nossos objetivos.

Foi realizada a leitura completa de 27 pesquisas, sendo 78% delas dissertações. Estas pesquisas foram produzidas majoritariamente em IES federais, em nove estados diferentes, com destaque para a região sul, onde foram realizadas 50% das pesquisas.

Um dado importante é sobre a coleta de dados, que foi realizada em 10 estados. Concluimos que, pela diversidade de campos de coleta, que foram realizadas em cursos de ambas as diplomações, na literatura e a partir dos sujeitos envolvidos, estas pesquisas devem servir de ponto de apoio para a retomada das discussões sobre os rumos da formação em educação física.

Sobre a abordagem epistemológica, verificamos que a abordagem crítico dialética tem sido priorizada em 48% das pesquisas sobre DCNEF. Especialmente depois dos anos 2000, este quadro se consolida e esta abordagem tem sido utilizada com regularidade. Entretanto, confirmamos a hipótese de que o pós-modernismo tem aumentado sua expressão também em pesquisas sobre as DCNEF. Entretanto, as pesquisas que se apoiam no pós-modernismo não têm realizado proposições sobre a problemática, mas apontam para novas análises, como verificamos no capítulo sete.

Considerando as principais sugestões e/ou conclusões apresentadas no capítulo VI, apresentamos no **capítulo VII** suas regularidades relacionadas com as conclusões e/ou proposições sobre a diplomação na educação física. Realizamos análises baseados nos pares de categorias do método dialético **realidade-possibilidades** e **necessário-contingente**. Nosso esforço se deu no sentido de compreender que não basta apenas o resgate dos posicionamentos dos autores é necessário ir além da simples análise das transformações sociais. É possível desvendá-las através de suas leis que expressam no mundo exterior e são refletidas na mente humana.

Entre as 27 pesquisas analisadas, pudemos classificá-las a partir de sua relação com a categoria crítica a partir das contribuições de Enguita (1983) sobre a crítica da educação. Ao analisar as pesquisas que investigam as DCNEF, as classificamos em **críticas** e **acríticas**. Pelas características das proposições, entre as primeiras, ainda pudemos encontrar as **reprodutivistas** e entre as segundas, pudemos classificar em **propositivas** e **não propositivas**.

Nenhuma das 27 pesquisas defende a diplomação única no bacharelado. Do total, a maioria foi classificada como crítica, sendo que a maioria (17) apresenta proposições críticas das DCNEF apontando para sua revogação. Dentre estes estudos, a maioria (10) propõe a revogação das DCNEF foram baseados na crítica ao processo de implementação, às suas

consequências e motivações. Como unidade, além das proposições superadoras, eles buscam referências no contexto histórico em que se coloca a FPEF, portanto na realidade econômica, política e sociocultural atual. Compreendemos que para qualquer possibilidade se transformar em realidade, ela deve encontrar condições para tal. Portanto, o estudo das possibilidades de formação profissional na educação física deve ser realizado considerando os pressupostos da realidade, como realizado nos 10 trabalhos que foram classificados neste grupo. Neste sentido, concluímos que a defesa da licenciatura como proposição que unifica estas pesquisas é a única possibilidade real encontrada nas pesquisas analisadas.

Neste sentido, afirmamos que a diversidade do campo da cultura corporal se configura como possibilidade real de intervenção e formação, pois é baseada na realidade. Uma vez que a humanidade foi capaz de sistematizar os mais diversos conhecimentos construídos a partir da transformação da natureza pelo ser humano, é possível que se amplie o acesso a estes conhecimentos. Entretanto, fragmentar a formação profissional é uma resposta idealista à complexidade do conhecimento humano. Ou seja, diversificação dos campos de atuação do professor de educação física não justifica a divisão da formação na educação física como comprovam os estudos na área. As pesquisas apontam que o ato pedagógico é o que unifica a atuação no campo da educação física, ou seja, esta é sua essência. Assim, a diferença de campos de atuação não é suficiente para a fragmentação da formação com diplomações diferentes. Ao contrário, as diversas possibilidades de atuação, em diversos campos é que cristaliza a docência como única possibilidade na educação física. Ela se torna real por suas múltiplas possibilidades, concretizadas pelas condições da realidade e pela necessidade de construção de um projeto de educação comprometido com a transformação profunda da realidade social.

Os estudos aqui analisados comprovam que há, na disputa pelos rumos da formação de professores de educação física, uma disputa de concepção de formação, de ser humano e, portanto, de sociedade. Confirmamos que os interesses envolvidos na disputa pelos rumos da formação profissional em educação física estão em sintonia com os interesses mais gerais que se confrontam na sociedade, eles são expressão da luta de classes. Neste sentido, podemos concluir que a dupla diplomação foi uma saída baseada em interesses privados e corporativistas. Analisando as pesquisas, verificamos que esses são representados na educação física especialmente pelo CONFED e pelas IES particulares. A busca pela desvinculação da educação física do campo da docência se consolida como forma de tentar valorizar sua atuação, sem levar em consideração sua tradição ligada à docência e o contexto de ataque a todas as profissões, além de aumentar a ingerência do CONFED na atuação profissional no campo da

cultura corporal. Portanto, é uma falsa saída pautada no corporativismo. Por isso, não podemos tratar os conflitos apenas como uma disputa pela nomenclatura da diplomação. Devemos levar em consideração que os verdadeiros interesses que envolvem a disputa que além de teórica é, sobretudo, política.

Portanto, concluímos que há na produção de conhecimento no campo da educação física proposições relativas à formação profissional que estão comprometidas com um projeto de formação do trabalhador em Educação Física (e dos trabalhadores em geral) qualitativamente superior, omnilateral, que atenda, efetivamente, às demandas e reivindicações históricas da classe trabalhadora. Este projeto tem como perspectiva central a construção de um projeto histórico superador das relações de apropriação e acumulação privada do capital e se alinha com as ações de resistência coletivas que unificam trabalhadores e movimentos de luta no mundo todo, para superar o capitalismo, modo de organizar a vida que insiste em sobreviver a todo o custo, encaminhando a humanidade à barbárie.

Diante destes elementos, nos colocamos entre aqueles que defendem a revogação das atuais DCNEF e em defesa da licenciatura ampliada. Compreendemos que esta é a proposta mais avançada no que se refere a uma formação crítica e qualificada no trato com o conhecimento científico no campo da educação física. Apontamos rumo à construção de uma formação qualificada para os professores de Educação Física, comprometida com a defesa do trabalho na perspectiva da omnilateralidade como possibilidade histórica de formação e do socialismo como projeto histórico de sociedade.

Uma vez que os resultados são demarcados pelas determinações de tempo, espaço e condições de realização da pesquisa, seus resultados são provisórios. Entretanto, acreditamos que as análises realizadas nesta pesquisa sinalizam para novos desafios no campo da educação física, particularmente na formação de professores na área.

REFERÊNCIAS

- 10º ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil:** teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ALBUQUERQUE, Luís Rogério. **A Constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional.** In Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009.
- ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores.** 2005. 00 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. **Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física.** Movimento (ESEF/UFRGS). v. 16, n. 3, p. 11-29, julho/setembro de 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12485>. Acesso em: 09 de maio de 2016.
- ALMEIDA, Renan de (org.). **Os bastidores da regulamentação do profissional de Educação Física.** Vitória: CEFD/UFES, 2002.
- ALVES, Melina Silva. **Diretrizes Curriculares Nacionais:** um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física. Monografia setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- ALVES, Melina Silva. **Formação de professores e crise estrutural do capital:** a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2016. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental:** Nas trilhas do Materialismo Histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- ANFOPE. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/cne sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. **Currículo de Formação de professores de Educação Física no Estado do Pará**: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. 2011. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

ARTES, Amélia Cristina Abreu Artes. **Estudantes de pós-graduação no Brasil**: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. In: 36ª Reunião Anual da Anped, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.

ÁVILA, Astrid. B. **A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento**: o debate entre realismo e anti-realismo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSC, Florianópolis/SC, 2008.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia** : trechos escolhidos. Rio de Janeiro : Zahar, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Le champ scientifique**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero.

BRASIL. MINISTÉRIO DA FAZENDA. . **Grandes Números IRPF – Ano-Calendário 2014, Exercício 2015.** 2014. Disponível em: <http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/11-08-2014-grandes-numeros-dirpf/gn_irpf_ac2014.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. . **Censo escolar**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. . **Documento de Área: Área 21 - Educação Física**. 2016b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/21_efis_docarea_2016.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de Junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto Lei nº 8.270, de 03 de abril de 1945**. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Brasil, 05 dez. 1945.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasil, 20 abr. 1939.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292, de 1962**. Estabelece o currículo mínimo para a educação física. Brasil, 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, de 02 de dezembro de 1969. Estabelece o currículo mínimo para a educação física. Brasil, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2001, de 03 de julho de 2001**. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 142/2007, de 14 de junho de 2007**. Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 0138, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002c.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Instituição da duração e carga horária dos cursos de licenciatura. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as diretrizes nacionais de formação de professores para a educação básica. Brasília, 2002a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRATCH, Valter. **Educação Física/Ciências do Esporte:** que ciência é essa? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 1999

_____. **Esporte, Estado, Sociedade.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 10, n.º 2, p. 69-73, jan. 1989.

BRITO NETO, Aníbal Correia. **O Impacto das diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos Político pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física do estado do para. 2009.** 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do ará, Centro de Ciências Sociais e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

BUENO, J. G. S. **A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares.** In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (Org.) *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade.* Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 65-80.

CAMPOS, Marcia Zendron de. **A questão da licenciatura em educação física:** a transição a pratica profissional. 1999.. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CANFIELD, Jefferson T. **Pesquisa e pós-graduação em educação física.** In: PASSOS, S.C.E. (Org.). Brasília: MEC, 1988. p.405-418.

CARLAN, Paulo. **A produção do conhecimento em educação física brasileira e sua proposta de intervenção na educação física escolar.** 1996. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física: Crítica de uma Formação Acrítica**. São Carlos, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 1982.

CARNEIRO, David Antônio da Silva. **História esquemática da Educação e das Universidades no mundo. Surto da primeira Universidade do Brasil**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1984.

CHAVES, Márcia. **A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004: balanço e perspectivas**. 2005. Tese (Pós-doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. 589p.

CHAVES, Marcia. **A formação profissional em educação física & esporte: mercado de trabalho x possibilidades históricas emancipatórias**. 1999. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CHAVES, Marcia. (Org.). **Pedagogia do Movimento: diferentes concepções**. 1a. ed. Maceió: EDUFAL, 1999. v. 1. 99 p.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista Histórica: categorias e leis da dialética**. São Paulo. Alfa-Omega. 2004.

COIMBRA, Tatiane Carneiro. **O reordenamento do trabalho do professor de Educação Física e a organização empresarial do âmbito do Fitness: CONFEF/CREF, ACAD e SINDCAD**. Motrivivência, Florianópolis, ano XXII, n. 35, p. 62-78, dez. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Gledson L. **Administração universitária: A reforma de 1964: nem completamente entendida, nem completamente implantada**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COUTINHO JÚNIOR, J. **Especuladores devem ser julgados pela fome diz Ziegler**. **Brasil de Fato**, São Paulo, 14 mai. 2013. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/12898>>. Acesso em: jul. 2016.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade Licenciatura-Bacharelado**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. A. (Set/Out de 1974). **A pós-graduação no Brasil: Função Técnica e Função Social**. Revista de Administração de Empresa, São Paulo, vol.14, n.5, p. 66-70. set./oct. de 1974.

CUNHA, Luiz Antônio. A. **A universidade Crítica**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. A. **A Universidade Temporã** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. A. **A universidade Reformada** . Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988..

DEUTCH WELLE ACNUR **registra recorde de refugiados no mundo**. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/internacional/acnur-registra-recorde-de-refugiados-no-mundo-em-2014-1795.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DEUTSCHE WELLE. **O triste balanço da violência policial contra negros nos EUA**. 2016. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/o-triste-balanço-da-violência-policial-contra-negros-nos-eua/a-19571197>>. Acesso em: 06 set. 2016.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DIECKERT, Jurgem; HILDEBRANT- STRAMANN, Reiner. **Perspectivas para o desenvolvimento da Ciência do Esporte no Brasil com Enfoque na Formação de Professores de Educação Física Escolar – ponto de vista alemão**. In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANT- STRAMANN, Reiner (org.). Intercâmbio científico internacional em

DIEHL, Vera Regina Oliveira. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de porto alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã**. 2007.. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUARTE, Newton. (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados.

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física: um balanço da correlação de forças na área**. 2011. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ESCOBAR, Michele Ortega. **A Produção de Conhecimento e o Materialismo Histórico Dialético como Método**, texto didático, 2002.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997.

ESCOBAR, Michele Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A CULTURA CORPORAL**, texto didático, 2006.

ENGUITA, Mariano. F. **Trabalho, escola e ideologia**. Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

EXNEEF. Contribuição da EXNEEF para a Discussão das diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física. 24º Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, UFPR, Curitiba, PR, 2003.

_____. **Dossiê de Diretrizes Curriculares**. Salvador, BA, 2005.

_____. **Movimento Estudantil e Currículo**. Caderno de Debates. Pelotas: Editora UFPel, RS, 1995.

_____. **Movimento Estudantil e Socialismo**. Caderno de Debates. Curitiba: Imprensa Universitária, UFPR, PR, 2000.

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares do Movimento Estudantil de Educação Física/LEPEL**. Mimeo, 2003.

_____. **Propostas aprovadas no 21º ENEEF**. Mimeo, 2000.

_____. **Propostas aprovadas no 22º ENEEF**. Mimeo, 2001.

_____. **Propostas aprovadas no 23º ENEEF**. Mimeo, 2002.

_____. **Propostas aprovadas no 24º ENEEF**. Mimeo, 2003.

_____. **Propostas aprovadas no 25º ENEEF**. Mimeo, 2004.

_____. **Propostas aprovadas no 26º ENEEF**. Mimeo, 2005.

FAPESP, **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo 2010**. <http://www.fapesp.br/indicadores/2010/volume1/cap4.pdf>, 2010

FARIA JÚNIOR, A.G. de. **Professor de Educação Física: licenciado generalista**. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho. Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FARIA JÚNIOR, A.G. de; FARINATTI, P. de T.V. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento em educação física**: livro do ano de 1991. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991b, p.13-33

FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. **Pesquisa em educação física**: enfoques e paradigmas. In:

FENSTERSEIFER, Haimo H. **As teses equivocadas na formação do profissional em Educação Física e Desportos**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIENCIAS DO ESPORTE, 5., 1985, Olinda. Anais... Olinda. 1987

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação física na crise da modernidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Mortes por policiais no país em um ano equivalem a um 11 de Setembro**. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/10/1689789-mortes-por-policiais-no-pais-em-um-ano-equivalem-a-um-11-de-setembro.shtml>>. Acesso em: 18 dez. 2016

FOLHA DE SÃO PAULO. **Negros representam 54% da população do país, mas são só 17% dos mais ricos**. 2015. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Violência policial atinge dois terços dos jovens negros dos Estados Unidos**. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/08/1798949-violencia-policial-atinge-dois-tercos-dos-jovens-negros-dos-estados-unidos.shtml>>. Acesso em: 04 set. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A gestão escolar frente às atuais tendências da mercantilização da educação e desmanche da função docente**. In: XXV simpósio catarinense de administração da educação, 2013, Blumenau. SC. Gestão escolar: compromisso com os resultados, 2013. v. 11. p. 11-18.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. **Pesquisa em educação física**: as inter-relações necessárias. In. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 5 n.5/7, p.34-46, dez. 1994.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez.. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Ed. UFAL. Maceió, 2010.

GATTI, Bernardete.A.; BARRETO, Elba.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

(Relatório de pesquisa).

GAYA, A. **As ciências do desporto no espaço da língua portuguesa**. *Revista Horizonte*, Lisboa, v.9, n.53, p. 165-172, 1993.

GRACIANI, M. S. **O ensino Superior no Brasil: A estrutura de Poder na Universidade em questão**. Rio de Janeiro: VOZES, 1982.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. Hildebrandt-Stramann (2007)

HILDEBRANT- STRAMANN, Reiner. **Uma nova concepção do currículo na formação de professores de educação física em Salvador**. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 25, n. 43, p.118-132, dez. 2014.

HILDEBRANT- STRAMANN, Reiner. **A formação de professores de Educação Física em Salvador/BA do ponto de vista de um professor colaborador alemão**. In: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; HILDEBRANT- STRAMANN, Reiner (org.) *Currículo e Educação Física, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas escolas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **A necessidade de mudança metodológica no ensino da Educação Física**. In: R. Hildebrandt-Stramann, R., *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física* (p. 149-168). Ijuí/ RS: Editora Unijui, 2013

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.. **Pedagogia de movimento**. In: R. Hildebrandt-Stramann, R., *textos pedagógicos sobre o ensino da educação física* (p. 99-110). Ijuí/ RS: Editora Unijui, 2001.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Escola(s) em movimento**. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 11 (1), 121-142, 2005.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Educação Física aberta à experiência** Rio de Janeiro: Imperial novo Milênio, 2010

KOPNIN, Pavel. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK. Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

KUENZER, Acácia. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUNZ, Eleonor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí, Livraria UNIJUI, 1991. LÊNIN, Vladimir. I.; TROTSKI, Leon. **A questão do programa**. SP: Kairós Livraria e editora, 1979.

LÊNIN, Vladimir I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 1º edição. São Paulo: Nova Palavra, 2008.

LENIN, Vladimir **Obras Escolhidas em Três Tomos**, 1977, Edições Avante! - Lisboa, Edições Progresso – Moscovo.

LENIN, Vladimir. I. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução**. Trad. Aristides Lobo. São Paulo: Centauro, 2007.

LENIN, Vladimir. I **Sobre a aliança operária e camponesa: textos 1899/1921**. S/L: Editora 17 de Outubro, 1975.

LENIN, Vladimir. **O que fazer**. São Paulo: Hucitec, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1990.

LOVISOLO, Hugo. **Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos**. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.20, n.1, p.11-21, 1998.

MARX, Karl.; ENGELS, Friederich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, Karl.; MARX, Karl. **Miséria da Filosofia: resposta à “Filosofia da Miséria” de Proudhon (1847)**. Trad. Paulo Ferreira Leite. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou A crítica da Crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl.; “**Prefácio**” à **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**. Campinas, Papirus, 1983.

MELO, Adriana. A. S. de. **A mundialização da educação**. Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

MINTO, Lalo. W.. **Reformas do Ensino Superior no Brasil: O Público e o Privado em Questão**. Campinas: Autores associados, 2006. 336 p.

MINTO, Lalo. W., & MINTO, A. **Incrível retrocesso na educação superior**. Diplomatieque. São Paulo, out. 2012. Disponível em :<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1275>. Acesso em: 12 nov. 2016

MORIN, Edgar. **A noção de sujeito**. In D. F. Schnitman (Org.), Novos paradigmas, cultura e subjetividade (pp. 45-58). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

OSADA, Neide Mayumi and COSTA, Maria Conceição da. **A construção social de gênero na Biologia: preconceitos e obstáculos na biologia molecular**. Cad. Pagu [online]. 2006, n.27, pp.279-299.

PATRIARCA, Amanda Corrêa. **A decadência ideológica contemporânea e a educação física: as incidências sobre a pós-graduação**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed.São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PEIXOTO, Elza. M. de M. **Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels**. 2007. 338 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

PINHO, Carolina S. B. **Problemáticas significativas da Formação de Professores - Diretrizes Curriculares e suas reformulações: realidade e possibilidades nos cursos de Educação Física no Nordeste**. Relatório Final, Iniciação Científica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PINHO, Carolina S. B. **A Realidade da Reformulação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia: Avanços ou Recuos para um Projeto Histórico Transformador?** Salvador: Faculdade de Educação (Monografia de Especialização);Universidade Federal da Bahia, 2008.

PINHO, Carolina S. B. **Educação física e saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional**. Campinas: Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado); Universidade Estadual de Campinas, 2011.

PINHO, Carolina Santos B et al. **Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em educação Física da UFBA: contribuições dos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia..** In: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; HILDEBRANT- STRAMANN, Reiner (org.) Currículo e Educação Física, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas escolas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PINHO, Carolina S. B. **Relatório PSDE/CAPES**, Brasil, 2016.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SÁ, Kátia. O. de. **Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008: Realidade e possibilidades na Pós-Graduação e graduação em Educação Física**. 2009. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SÁ, Kátia O. de. **Lazer, trabalho e educação: Pressupostos Ontológicos dos Estudos do Lazer no Brasil**. 2003. 341 f Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2003

SACARDO, M. S. **Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial**. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SACARDO, Michele Silva. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SACARDO, Michele Silva; HAJIMERU, Isekai Seikatsu. **Quem dita os "rumos" das publicações científicas originadas de dissertações e teses? Conexões** (Unicamp), v. 5, p. 42-50, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: Ivani Fazenda (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 11. Ed. São Paulo:

Cortez, 2008. p. 91-115.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007c.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UnB, Brasília/DF, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n. 2, p.78-93, jun. 2003a.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1 ed. Campinas: Práxis, 1996.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magistério, 1998. p.144.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo**. Filosofia e Educação (Online), Volume 2, Número 2, p. 74-98, Outubro de 2010– Março de 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó:Argos, 2007b 193p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 2, n. 1, p. 9-32, 2007d.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Questões epistemológicas e gnosiológicas na produção do conhecimento na pós-graduação (1985-2002): os doutorados em educação no Estado de São Paulo**. 2003b. 28p. Projeto de pesquisa. Paideia/DEFHE/FE/Unicamp.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Reações ao giro linguístico: resgate da ontologia ou do real, independente da consciência ou da linguagem**. Disponível em:<http://www.cbce.org.br/upload/file/gttepistemologia>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar; CHAVES-GAMBOA, Marcia; TAFFAREL, Celi. **A pesquisa em educação física no nordeste brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: balanço e perspectivas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 29, n. 1, p. 89-106, set. 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Áncizar. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias.** Maceió: EdUFAL, 2007a. 165p.

SANTIN, Silvino. **Educação Física, uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, João Derli de Souza. **A produção do conhecimento em educação física: análise epistemológica das dissertações e teses dos programas de pós-graduação nas universidades públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010).** 2012. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.

SANTOS, Boa Ventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1996.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional no Brasil no século XX.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. rev. 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção Memória da Educação. 474 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas, SP: Editores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008b. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2016

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 6. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SCHWARTZMAN, Simon. **A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, jan/abr. de 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. (2000). **O BM e a educação superior**: Revisando te e proposições? In: Reunião Anual Anped, 23, 2000, Caxambu. Anais...Caxambu: ANPED, 2000. P. 1-20.

SIGUISSARDI, Valdemar. **Desafios da Educação superior no Brasil**: quais são as perspectivas? Avaliação, Sorocaba, V. 5, n. 2, p. 7-24, jun. de 2000.

SILVA, Guilherme Gil da Silva. **Um estudo sobre a formação política na educação física**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Guilherme Gil; FRIZZO, Giovani. **Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFEF/CREFs**. Motrivivência, Florianópolis, ano XXIII, n. 36, p. 149-168, jun. 2011.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

SILVA, Rossana Valéria de S. e. **Mestrados em educação física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. Santa Maria, 1990. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

SILVA, Rossana Valéria de S. e. **Mestrados em educação física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. Santa Maria, 1990. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

SILVA, Rossana Valéria de S. e. **Pesquisa em educação física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SILVA, Tatiana Dias. **O Estatuto da Igualdade Racial**. TD 1712. IPEA, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Nadia. D. **Universidade Brasileira**: A intenção da extensão. São Paulo: Loyola, 1987.

SOBRAL, Fernanda Antônia da F. **A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica:** uma discussão no capitalismo dependente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/ago. 1986

TAFFAREL, Celi N **A Formação do Profissional da Educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1993.

TAFFAREL, Celi N **A formação profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação:** o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. FAGED/UFBA: mimeo, 1998.

TAFFAREL, Celi N **Criatividade nas aulas de Educação Física:** uma investigação sobre nas aulas de Educação Física do primeiro grau. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria, 1982.

TAFFAREL, Celi N. **Projeto integrado de pesquisa:** problemáticas significativas da prática pedagógica e da produção do conhecimento na formação e intervenção do profissional de educação física & esporte abordadas através de pesquisa matricial - pesquisa-ação no LEPEL/FAGED/UFBA. Salvador: [s.n.], 2000. (Mimeogr.).

TAFFAREL, Celi N. **Projeto integrado de pesquisa:** problemáticas significativas da prática pedagógica e da produção do conhecimento na formação e intervenção do profissional de educação física & esporte abordadas através de pesquisa matricial - pesquisa-ação no LEPEL/FAGED/UFBA. Salvador: [s.n.], 2000. (Mimeogr.).

TAFFAREL, Celi N. Zülke. **Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico:** contribuições ao debate sobre trabalho pedagógico na Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, ano XXII, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

TAFFAREL, Celi N. Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **Formação humana e formação de professores de educação física:** para além da falsa dicotomia licenciatura X bacharelado. In: TERRA, D. V. e SOUZA JÚNIOR, M. (org.) Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia, GO: CBCE, 2010. p.13-48.

TROTSKY, Leon. **Programa de transição.** In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; TROTSKY, Leon. O programa da revolução. Brasília: Nova Palavra, 2008.

TROTSKY, Leon. **A revolução permanente.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TANI, Go. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TRANZILO, Paulo José Riel. **O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de educação física: contribuições do movimento estudantil de educação física para formação de professores**. Salvador: Faculdade de Educação; Universidade Federal da Bahia, 2006. (Monografia de Especialização).

TUBINO, Manoel José Gomes. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. 3ª edição. São Paulo: Ibrasa, 1984

TYLER, Ralph. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1974.

VÁSQUEZ, Adolpho. S. **Filosofia da práxis**. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986

WASELFSZ, **Julio Jacobo**. Mapa da violência 2016. 2016. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

APÊNDICES

Quadro 53- Objetivos das pesquisas sobre DCNEF

Código de registro	Ano de defesa	Característica do objetivo	Objetivo geral
FP.273	1996	Processo de aprovação	Analisar a justificativa para a substituição da resolução CFE N°. 69/69 pela resolução CFE N°. 03/87 e como as referidas instituições responderam às novas exigências legais
FP.387	2004	Perfil do egresso	Analisa o papel social do professor de educação física a partir das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores da educação básica.
FP.264	2005	Corpo docente	Identificar os aspectos significativos que possam ter contribuído para as mudanças na formação profissional em educação física no Brasil e coletar posicionamentos de coordenadores de cursos da área sobre contribuições do conselho federal e regionais de educação física para a melhoria da formação profissional na área da educação física.
FP.76	2006	Currículo	Verificar se as reformas curriculares suscitadas a partir da lei de diretrizes e bases da educação nacional brasileira (LDB 9394/96), no que refere ao aspecto de formação de um professor crítico/reflexivo, estão sendo atendidas nos novos currículos dos cursos de licenciatura em educação física.
FP.327	2007	Processo de aprovação	Identificar as contradições da formação dos trabalhadores da educação física da FEF/UNICAMP, tomando como referência a concepção de formação ampliada defendida no documento minuta de resolução sobre diretrizes curriculares (2005), produzido pelo grupo LEPEL/FACED/UFBA.
FP.137	2008	Corpo docente	Analisar como os professores do curso de educação física traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes orientadoras desse projeto curricular.
FP.269	2008	Currículo	Não consta
FP.360	2008	Currículo	Analisar o processo de implementação das DCN em cursos de graduação em educação física do Distrito Federal, que tiveram seus currículos reformulados com base nas referidas resoluções, de forma a analisar seus principais limites e possibilidades.
FP.215	2009	Processo de aprovação	Construir uma análise sobre o processo de formação de professores de educação física, tendo como ponto central a reflexão sobre o atual documento das diretrizes curriculares nacionais para o respectivo curso.
FP.421	2009	Processo de aprovação	Analisar os debates sobre formação de professores em educação física e sistematizar contribuições para a construção de uma proposta alternativa de formação orientada para outro projeto de sociedade.
FP.16	2010	Perfil do egresso	Analisar os currículos prescritos (textos) dos cursos de educação física de Vitória/ES, buscando a identificação de traços hegemônicos que configuram a formação política do professor/profissional de educação física.
FP.366	2010	Currículo	Investigar a proposta curricular do curso de licenciatura em educação física, do centro de ensino superior do Amapá – Ceap para analisar se esse documento está em consonância com as diretrizes nacionais para o curso de licenciatura em educação física, vindo a propor mudanças no que tange à formação inicial do profissional de educação física no Amapá.
FP.451	2010	Processo de aprovação	Desvelar os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos cursos de educação física ao se defrontarem com as reformas curriculares, e que se refletem nas demandas da formação profissional.
FP.303	2011	Currículo	Investigar na atualidade as contradições da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado na formação de professores de educação física para indicar possíveis alternativas de superação.
FP.383	2011	Perfil do egresso	Investigar o perfil dos cursos de educação física do estado do Paraná, após a reformulação curricular prevista nas resoluções CNE/CP N. 01 E 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004, a fim de verificar se há uma identidade própria para a formação em licenciatura e em bacharelado.
FP.390	2011	Currículo	Investigar a base teórica dos cursos de educação física do estado do Paraná por meio dos referenciais teóricos utilizados, a fim de conhecer se há

			diferença significativa entre os cursos de licenciatura e bacharelado.
FP.166	2012	Currículo	Compreender de que maneira a reforma educacional foi apropriada e que efeitos resultaram nos currículos e na identidade profissional dos/as acadêmicos/as.
FP.172	2012	Corpo docente	Analisar o discurso dos professores com formação em educação física que ministram disciplinas integrantes das propostas curriculares dos cursos de educação física presenciais do estado do Tocantins, sobre a relação entre os tipos de formação proposta: licenciatura e bacharelado.
FP.353	2012	Processo de aprovação	"é identificar em que medida as transformações societárias incidem na formação em educação física" p. 3
FP.385	2012	Corpo docente	Investigar como os docentes responsáveis por disciplinas de esportes coletivos, de duas instituições públicas de ensino superior do paraná, as organizam e desenvolvem pedagogicamente na formação inicial do licenciado e do bacharel em educação física.
FP.444	2012	Currículo	Analisar as consequências desses ordenamentos legais na formação do trabalhador em educação física, do ponto de vista dos processos de reforma curricular realizados em duas instituições federais de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul: a UFPEL e a UFSM
FP.27	2013	Processo de aprovação	Identificar as diferenças entre a licenciatura e bacharelado.
FP.300	2013	Corpo docente	Analisar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2004 no CEFD/UFSM, sobre os saberes docentes dos professores efetivos que passaram a atuar nos cursos de licenciatura e bacharelado simultaneamente.
FP.72	2013	Processo de aprovação	Analisar as bases teóricas das concepções em disputa na formação de professores de educação física a partir da reestruturação curricular advindas com a aprovação das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física e quais as possibilidades de superação das problemáticas encontradas.
FP.78	2013	Processo de aprovação	Investigar, na formação social brasileira, como se produziu a divisão da formação de professores de educação física no período 1980-2012, localizando as disputas na direção da formação e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas a que esta formação atende.
FP.282	2014	Avaliação de objeto de estudo	Identificar como a educação física vem constituindo a sua formação a partir da implementação das diretrizes curriculares nacionais e à luz das transformações contemporâneas das formas de ver, vivenciar, compreender e intervir sobre o corpo.
FP.350	2014	Currículo	"analisar as repercussões das diretrizes curriculares (resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 e resolução CNE/CES nº 07/2004) sobre a formação profissional em educação física, em especial, no curso da UNEB de Guanambi" p.152

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 54 - Conclusões e/ou sugestões das pesquisas sobre o Processo de implementação das DCNEF

Código de registro	Conclusão principal:	Principais recomendações ou propostas
FP.137	Os resultados sinalizaram a necessidade de parcerias entre a escola e a universidade como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial deve aproximar-se das práticas educativas realizadas no interior das escolas, e, num processo de colaboração entre os diferentes profissionais, tornar-se um campo de investigação	a) O entendimento da prática de ensino como o eixo articulador do curso; b) Base de conhecimento para o ensino; c) Processo de raciocínio pedagógico; d) Relação escola-universidade; e) Formação do professor reflexivo; f) Desenvolvimento profissional; g) Comunidades de aprendizagem p . 200 a 203
FP.16	Ao compreender que a definição da política curricular é parte da estratégia de produção da hegemonia do bloco dominante, concluímos que as Diretrizes Curriculares se constituem em textos normativos, instrumentalizadores, referências para a produção das propostas curriculares, sendo a expressão das intenções hegemônicas na sociedade. "Percebemos que entre os Projetos Pedagógicos analisados não houve modificações nos conhecimentos que formam o professor de Educação Física."	Não consta
FP.166	A instituição da Reforma Curricular do ano de 2004 potencializou o discurso da distinção entre a formação do Licenciado e do Bacharel, criando e consolidando possibilidades efetivas de pensar a formação e a constituição de identidades distintas.	Não consta
FP.172	Percebemos que ainda falta clareza sobre os objetivos, competências e habilidades pertinentes a cada tipo de formação da Educação Física (licenciatura e bacharelado), ressaltando que essa divisão, ainda é motivo de dúvida para a maioria dos professores entrevistados que ministram aulas nas duas habilitações no Estado do Tocantins.	Necessita de novas discussões. "Partimos destas conclusões para a sugestão de novos olhares e novas pesquisas acerca da construção e estruturação dos cursos de licenciatura e bacharelado não somente no Estado do Tocantins, alvo de nossa pesquisa, mas também em todo o Brasil para que através deste debate possa se alcançar a Educação Física que almejamos." p.73
FP.215	A lei é alicerçada sobre a nova base de organização da produção e domínio ideológico da empregabilidade que fomenta a reestruturação curricular dos observa-se que estes ofereciam a Licenciatura , tomando como modelo, o currículo mínimo estabelecido pela Resolução CNE 69/69 tanto no que se refere à carga horária quanto às disciplinas que constavam do documento. Na segunda alteração, com a Resolução CFE 03/87, apesar da oportunidade dada às Instituições de Ensino Superior (IES) para que se libertassem de um modelo de formação e diferenciasssem a formação do Licenciado, para atuar no âmbito escolar e a do Bacharel para atuar nos demais segmentos do Mercado, mais uma vez as IES não fizeram bom uso da liberdade concedida e a maioria dos cursos que fizeram parte da amostra do estudo optaram por oferecer a Licenciatura ampliada, que habilitava amplamente. A formação profissional na área continuou a ser questionada e após anos de discussão a esse respeito e com a Regulamentação da profissão, vive-se momento de impasse. A legislação alterou-se no sentido de exigir diferenciação entre as formações do Licenciado e do Graduado. Existe a delimitação do mercado de trabalho e os Conselhos	necessidade de proposições que transitam em organizar a luta de resistência e de superação deste sistema, assim como de proposições positivas ao modelo de organização socialista de sociedade. Para tanto, defendemos no campo da formação de professores em Educação Física uma proposta contra-hegemônica ao modelo descrito em nossos estudos. Algumas das formulações que se propõem a constituir um modelo de Diretrizes Curriculares em oposição aos paradigmas dominantes foram efetivadas a partir dos esforços desenvolvidos pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL)" p. 210

	passaram a fiscalizar o exercício profissional. Na visão dos Coordenadores dos Cursos participantes da amostra, o CONFEEF apresenta ações mais efetivas no sentido de contribuir para a capacitação profissional na área. Em relação aos CREFs, há uma parcela maior de Coordenadores que não percebem uma atuação no mesmo sentido. Os resultados serão úteis para promover reflexões no Sistema CONFEEF/CREFs e no âmbito institucional, esclarecendo aspectos da história de formação profissional no Brasil e da legislação que normaliza os Cursos de Educação Física" p.209	
FP.264	A partir dos resultados apresentados, posso considerar que o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física, para a maioria dos Coordenadores dos Cursos, representantes das faculdades que compõem a amostra deste estudo, têm contribuído não só para a melhoria da qualidade dos profissionais nele registrados, como também para a qualidade da formação oferecida pelos Cursos de Graduação. p. 168	"Que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) seja realmente uma figura atuante no interior dos Cursos." p. 169
FP.269	Acredito que o Curso oferecido pela FEFISA se enquadra na tendência denominada psico-pedagogização da Educação Física, responsável pela concepção pedagógica de cunho tecnicista que embute o acriticismo e a preocupação com a técnica, de acordo com a caracterização de Castellani, 1988. Considerando as concepções de Medina (1985), o Curso ora analisado se enquadra na denominada Educação Física Modernizadora, que privilegia os mecanismos anátomo-fisiológicos, educando através do físico e gerando profissionais portadores de uma consciência transitiva ingênua (Freire, 1974), pois, não se dá subsídios para que compreendam as causas dos problemas vividos e nem tão pouco argumentações consistentes durante a formação, para que superem o senso comum. Portanto pode-se considerar que, apesar de todas as mudanças ocorridas na área em relação ao aspecto legal, que oportunizou as alterações de algumas disciplinas e a inclusão de outras, o currículo novo, ou seja, de 1991, não conseguiu nesse Curso traduzir ou transformar a formação proposta, principalmente em relação ao conteúdo, que não avançou no sentido de poder considerar o indivíduo, a sociedade e as mudanças de conhecimento específicas da área." p. 130 a 134	Certamente, será de máxima importância que o corpo docente dessa Instituição passe a se preocupar em buscar uma melhor qualificação junto a programas de pós-graduação, o que resultará em maior e melhor diversificação da formação oferecida.
FP.27	"Identificou-se que a precarização do trabalho não é um fenômeno exclusivo desta área, o que ocorre é o inverso, a precarização do trabalho na Educação Física (acentuado pela divisão do curso) é um reflexo da precarização do trabalho de forma geral no atual estágio do desenvolvimento capitalista. Indicou-se como saída para o problema na formação o projeto de Licenciatura Ampliada, que está em discussão pelo país. Já os problemas de precarização, flexibilização e desemprego encontrados, só serão resolvidos com uma revolução social que culmine no fim da atual sociedade dividida em classes (pautada na	Implementação da licenciatura ampliada e revolução social. Se a saída para a formação de professores de Educação Física é a Licenciatura Ampliada, os problemas que encontramos nos campos de atuação – precarização, flexibilização, desemprego – só serão resolvidos com uma revolução social que culmine no fim da atual sociedade dividida em classes (pautada na exploração do

	exploração do homem pelo homem) em busca de uma sociedade Comunista"	homem pelo homem) em busca de uma sociedade Comunista. Somente quando o trabalho deixar de ser alienado do produtor e a sociedade for pautada nas necessidades humanas (e não no lucro resultante da mais valia) é que será possível reduzir significativamente a jornada de trabalho dos produtores livremente associados e o desemprego será uma palavra extinta do vocabulário mundial. p. 173
FP.273	a) a legislação atual quando aproveita a estrutura curricular definida na Resolução CFE nº. 69/69 permite que se instrumentalize profissionais como há 30 anos atrás; b) a presença da Sugestão de matérias e/ou disciplinas para composição do currículo do curso de Educação Física Anexo I pode dificultar a criação ou reestruturação do currículo de graduação das instituições particulares que, por não gozarem de autonomia, vêem-se impossibilitadas de elaborá-lo de forma mais coerente com as atuais discussões da área." p.87	Na expectativa de ampliar os conhecimentos que possam contribuir para o aprimoramento da problemática enfocada neste estudo, sugere-se para futuras investigações: a) proceder a um estudo sobre a influência da legislação na criação ou reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física em instituições particulares; b) analisar como o projeto de mudança curricular de uma dada instituição define o elenco de disciplinas, ementas e conteúdo programático e como a produção de conhecimento em Educação Física dá suporte ao projeto. p.89
FP.282	"apesar das semelhanças encontradas nas estruturas curriculares, da força do direcionamento para a atividade física visando à promoção da saúde e do papel de educador, vai se consolidando o ideário da existência de especificidades que justificam a divisão da formação em dois cursos de acordo com o campo de atuação. Somado a este argumento, há a hegemonia alcançada pela interpretação das Diretrizes que restringe a atuação do licenciado à escola, registrada em muitas falas de resignação frente ao arcabouço legal. Em relação às especificidades, percebe-se a difusão da ideia de que cada campo de atuação necessita de conhecimentos diferenciados para a intervenção, e que esta necessidade justifica a separação da formação." p.273	Não consta
FP.300	Através das reflexões realizadas, constatou-se que o impacto causado pela atual organização curricular do CEFD/UFSM, concentra-se nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente, com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula, por meio da utilização de exemplos que caracterizam suas aplicações em uma área ou outra. "Seguindo as mesmas prerrogativas, os PPPs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFSM deixam clara a fragmentação da profissão, esclarecem que compete ao bacharel prestar serviços nas áreas de saúde, lazer e esporte para instituições governamentais e privadas. Já ao licenciado, cabe realizar todas as funções que competem à docência no ensino infantil, básico e superior, em órgãos públicos ou privados." p.95	Continuar as pesquisas. "Por fim, espera-se que os fatos apresentados nesta investigação sirvam de alguma maneira para estimular novas pesquisas sobre o tema, como também, promover discussões sobre a realidade da formação de professores de Educação Física e o entrelaçamento dos seus saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais." p.102

FP.303	Apontamos como principais resultados que: a) o confronto político permanece e se mantém acirrado no campo da formação e nessa disputa, apesar da diferente correlação de força entre MEEF e CONFEEF, o MEEF tem obtido vitórias importantes na direção de uma formação única para área, b) a produção científica referente à atualidade da formação de professores é bastante restrita, porém, a maioria dos estudos encontrados aponta críticas à atual formação e indica a necessidade de mudanças. Há também um número significativo de estudos que indicam a formação única como a possibilidade de superação dos atuais problemas em relação à formação na área da Educação Física, e c) os cursos de Educação Física da UFSC (Licenciatura e Bacharelado) apresentam grandes semelhanças na sua estrutura curricular, o que demonstra a fragilidade do argumento dos diferentes campos epistemológicos para fragmentar a formação. De outro modo, já é possível identificar nesses cursos indícios do aprofundamento da minimização da formação dos futuros trabalhadores da área, em decorrência da fragmentação.	Revogação das DCN. Diante desses resultados nos colocamos em defesa da revogação das atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física e em defesa da proposta de Licenciatura Ampliada por entendermos que, na atualidade, essa é proposta que oferece as melhores condições de formação na área da Educação Física e que mais avança na perspectiva da classe trabalhadora.
FP.327	Ausência de categorias que possam fundamentar uma proposta de formação pode conduzir ao processo de despolitização da universidade pública, da própria proposta e também dos egressos do curso de graduação. A análise evidencia também que a realidade concreta aponta para a necessária reunificação da formação do trabalhador da Educação Física em torno de sua identidade histórica ligada à docência. Destacamos ainda que a experiência da FEF/UNICAMP na fragmentação da formação entre Licenciados e Graduados (ou Bacharéis), seguindo as determinações das Diretrizes Curriculares em vigor para este campo do conhecimento, as quais também reforçaram este processo, torna-se um importante legado para as análises a respeito do que tem significado a separação dos trabalhadores da Educação Física de sua identidade histórica.	Por este motivo, a articulação, o trabalho organizado e coletivo em torno da construção de uma proposta ampliada de formação para o trabalhador da Educação Física é fundamental. E, para tal, pode ser necessário que trabalhemos por uma proposta que unifique os coletivos, contudo sem necessariamente aderirmos a um projeto histórico que não é o da classe trabalhadora. p.95
FP.350	entre outros aspectos, que são poucos os estudos empíricos em relação aos resultados da formação em Educação Física a partir do atual marco normativo; que existem margens para a escolha de competências críticas no processo de formação profissional tanto na licenciatura como nos cursos de Graduação/bacharelado em Educação Física; que é falacioso o embate sobre o divórcio entre a diretriz de graduação/bacharelado com a diretriz da licenciatura. Na verdade elas se complementam, sobretudo, a resolução CNE/CES nº 07/2004, quando apresenta a especificidade da Educação Física; que o CONFEEF não foi protagonista exclusivo do processo de construção da Diretriz de Graduação da Educação Física e que a participação democrática dos diversos segmentos vinculados à essa área foi fundamental para a criação de um documento mais avançado; que licenciatura ampliada ou unificada não é o mesmo que formação ampliada. A primeira se refere aos campos de intervenção profissional, ou seja, à atuação profissional, e a segunda ao aprofundamento e consistência do processo de formação profissional. Assim, entendemos que a defesa da licenciatura ampliada ou unificada esbarra numa absoluta contradição com aquilo que os seus defensores vêm pregando. Criticam as diretrizes curriculares com o argumento de que empobreceram a	Aprofundar estudos a partir de outras conjunturas lutar por melhores condições de trabalho. "A defesa e a luta dos profissionais da Educação Física deveria ser a da melhoria das condições objetivas de trabalho, tanto na escola como em outros espaços como clubes e academias. A verdadeira precarização do trabalhador dessa área profissional tem sido exatamente a sua submissão ao mercado de trabalho, peregrinando em todos esses espaços tornando, assim como a sua formação, difusa e inconsistente a sua atuação profissional. Em tom de finalização apontamos para a necessidade de novos desdobramentos em relação a esse trabalho. O principal deles seria um estudo mais abrangente e detalhado sobre as diversas realidades brasileiras com a formação em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares atuais. É necessário identificar, no

	<p>formação pelo seu pragmatismo sendo que a licenciatura ampliada ou unificada causaria o mesmo em virtude do seu foco estar voltado para a atuação no vasto mercado da Educação Física; e, por último, que a licenciatura ampliada atualmente em vigor na UNEB de Guanambi apresenta uma configuração equivocada, além de estar desamparada legalmente, tendo como exemplo gritante a divisão do Estágio Curricular Obrigatório em duas modalidades: Estágio Formal e Não Formal.</p>	<p>contexto formativo, as principais e reais experiências curriculares construídas por intermédio dessas normas e, o principal, qual tem sido os resultados desse processo formativo. É importante, antes de condenarmos as atuais diretrizes, sabermos concretamente quais as suas possibilidades e limites."</p>
FP.353	<p>A partir da análise documental dos pareceres e resoluções e do histórico debate em torno da definição legal dos rumos formativos da área, concluiu-se que o cenário ainda está aberto, possibilitando a formação de Licenciados e Bacharéis, cabendo a cada IES a escolha pela modalidade de graduação adequada ao seu projeto de formação.</p>	<p>Não consta</p>
FP.360	<p>A pesquisa revelou que os currículos são organizados em grades fechadas, com pouca diferenciação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado. Essa formatação tem grandes possibilidades de fragmentação do conhecimento e da formação inicial dos professores de Educação Física. Aponta assim a necessidade de reflexão e retomada do assunto na pauta das Instituições de Ensino Superior e nos respectivos órgãos reguladores.</p>	<p>A partir dessas análises, é proposta a organização curricular integrada na formação inicial do profissional de Educação Física, para o trabalho pedagógico e a atuação docente do professor de Educação Física nos diferentes espaços educativos, pois a organização dos cursos com currículos integrados permite uma maior articulação entre os conhecimentos que compõem os projetos de formação inicial em Educação Física e que levam em conta a utilidade social do currículo. Tal possibilidade de organização curricular tem como referência o trabalho interdisciplinar dos professores, a gestão coletiva do processo educativo e a participação dos estudantes no seu processo de formação. Uma grande dificuldade de organização integrada foi notada na pesquisa pelo vínculo empregatício dos professores, em grande parte das vezes horistas, que recebem por hora aula ministrada.</p>
FP.366	<p>Os resultados apresentam um currículo onde a avaliação é predominante, apresentando inicialmente uma contradição entre as teorias tradicionais e críticas e posteriormente uma reformulação no currículo prescrito transitando entre as teorias críticas e pós-modernas.</p>	<p>diversificação de amostras que ficaram restritas aos instrumentos de coletas de dados dos alunos de outras turmas e semestres e à investigação dos professores que não são do Núcleo Docente Estruturante. Isso significa dizer que esta pesquisa teve um pequeno olhar do currículo realizado. Em relação aos demais professores, estudos sobre a prática pedagógica</p>

		precisam ser feitos para analisar quais são as mediações que este fazer pedagógico provoca no currículo realizado
FP.383	Os currículos dos cursos de educação física de licenciatura e de bacharelado não atendem a determinação pedagógica expressa, nas Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004, no que diz respeito às características próprias para cada formação, devido às aproximações encontradas entre os currículos e a falta de identidade dos mesmos.	Apontamos neste estudo a necessidade de se repensar a formação inicial em educação física para os cursos de licenciatura e bacharelado, para que os mesmos possuam características próprias, no sentido de promover uma formação coerente com os campos de atuação específicos, atendendo aos ditames pedagógicos defendidos pela legislação pertinente.
FP.385	mesmo os Projetos Pedagógicos apresentando-se com objetivos, metas, perfis e área de atuações distintas, as Ementas das disciplinas de esportes coletivos são idênticas em ambos os cursos, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Em decorrência, verificou-se que os docentes não conseguem articular um olhar diferenciado para as distintas formações. Por fim, acredita-se ainda que o processo formativo inicial em Educação Física está passando por mudanças significativas na preparação profissional nos ambientes escolar e não escolar. Contudo, encontra-se uma formação fortemente influenciada pela Licenciatura, como também, certa dificuldade de aceitação da atual diretriz da formação em Educação Física, consequentemente, em se ter formações distintas e específicas.	Deste modo, um avanço possível e necessário será o de confrontar o discurso e a prática, assim como amplia-la, atendendo também, instituições de iniciativa privada.
FP.387	Os dados obtidos demonstraram que, se depender somente da prescrição curricular baseada na pedagogia das competências, proposta na legislação em vigor, o papel social desempenhado pelo professor de Educação Física da educação básica vai estar mais voltado para o intelectual conservador, ligado à manutenção/reprodução dos conceitos sociais dominantes, mantendo a ênfase no conhecimento técnico-biológico. Partindo do modelo proposto nas Diretrizes, o presente estudo aponta a possibilidade de oposição, com a utilização de uma matriz teórica pautada no papel social de professor intelectual transformador.	Não consta
FP.390	A análise dos dados apontou que os cursos de licenciatura têm se organizado para atender com mais ênfase as dimensões do conhecimento pedagógico e de cultura de movimento, sendo que o curso de bacharelado apresenta mais disciplinas que se voltam para o conhecimento técnico instrumental além do cultural do movimento. Quanto aos referenciais, encontramos na maioria das IES mais aproximações entre os cursos com a especialidade da área, em especial nas disciplinas da dimensão produção do conhecimento, cultural do movimento, produção do conhecimento científico e tecnológico, sendo que o bacharelado ainda não apresenta um referencial consistente na dimensão didáticopedagógica. Identificamos também a presença de matrizes teóricas da área, contudo, mais voltadas para a perspectiva pedagógica. Os resultados indicam que no que se refere ao referencial, a área precisa avançar para caminhar rumo à uma formação mais	Não consta

	solidificada, ou seja, que atenda e caracterize a formação pretendida, seja licenciatura ou bacharelado. Espera-se que esse estudo contribua com a área e que incite que novas pesquisas sejam realizadas para que possamos ter mudanças concretas na formação inicial em nosso país.	
FP.421	Os resultados da pesquisa indicam que: a) O ensino privado é hegemônico na formação dos profissionais da educação física quer seja de licenciatura ou de bacharelado; b) a separação entre licenciatura e bacharelado mostrou-se uma falsa dualidade, a maior separação ocorre entre sistema público e privado de formação; c) apontamos como necessidade histórica a construção da licenciatura ampliada para a formação dos profissionais de educação física como um elemento para a emancipação do ser social, almejando, destarte, romper com a lógica hegemônica, ou seja, a construção de uma sociedade para além do capital.	A partir do exposto, apresentamos, portanto, uma proposta alternativa que vem sendo amadurecida pelo MEEF e Grupo LEPEL/FACED/UFBA. Esta proposta denomina-se “licenciatura ampliada”, fruto de intensos debates e estudos, oriundos da insatisfação para com a formação de professores em Educação Física.
FP.444	Evidencia-se que tais ordenamentos legais subsumem a formação desse trabalhador ao capital, na medida em que a perspectivam a partir da fragmentação da formação e do conhecimento, da desqualificação, da empregabilidade, do desenvolvimento de competências, do movimento humano como objeto de estudo da Educação Física, entre outras referências. No âmbito dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física das instituições investigadas, indica-se a reprodução e/ou apropriação acrítica das determinações legais advindas desses marcos regulatórios. Tais considerações, em seu conjunto, representam importantes subsídios para ponderar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos de Curso e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física são elementos mediadores entre o capital e a formação do trabalhador dessa área de conhecimento, os quais tendem a subsumi-la à lógica privada-mercantil.	Licenciatura ampliada. Revogação das DCNEF "Tal proposição, fundada em marcos teórico-conceituais antagônicos aos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes, objetiva elevar a formação do trabalhador em Educação Física a patamares qualitativamente superiores, do ponto de vista da formação omnilateral e, em suma de, uma formação para além do capital."
FP.451	Pôde-se considerar a partir das análises realizadas, que as reformas curriculares implementadas por estes cursos, encontram-se em fase de adaptação e que rupturas profundas e paradigmáticas, demandam tempo para serem absorvidas e elaboradas pelo conjunto de uma sociedade. "Em relação ao mecanismo que anima as reformas curriculares, detectamos ao longo desta pesquisa, pela fala da maioria dos entrevistados, que a outorga de leis emanadas das instâncias governamentais sem a participação da categoria, é uma estratégia que limita sua implementação, uma vez que tal participação é a condição que garante a adesão dos profissionais da Educação Física às propostas contidas nas leis." p. 118 "observamos descontentamentos e dúvidas sobre a cisão ocorrida na formação profissional na área da Educação Física com currículos separados."	Não consta

FP.72	"Aferimos que a perspectiva que orienta a formação de professores de Educação Física é a demanda da sociedade capitalista, a demanda do capital. Diagnosticamos que estamos formando trabalhadores tomando a referência de inculir nestes, competências e habilidades para melhor sobreviverem nesta sociedade desigual e condenada a barbárie. O projeto histórico que orienta esta formação é o da manutenção da sociedade de classes, da desigualdade e da subsumção do trabalho humano ao capital, no sentido de manter as relações de poder aqui estabelecidas. Formando um trabalhador alienado do seu próprio trabalho e da sua própria sociedade." p.148	Unificar a formação "A urgência de unificar os cursos de formação de professores da área, de construir nos currículos de cursos propostas de organização do conhecimento com base nos princípios da Licenciatura Ampliada, e de dar um basta no jogo de interesses do sistema CONFEEF/CREF's. Estas mudanças dependem do movimento da classe, da organização dos estudantes, bem como aliança entre trabalhadores e estudantes da área para avançar na construção das reivindicações, das lutas e das conquistas" p. 154
FP.76	Na análise dos dados, evidenciamos, a partir dos documentos, mudanças significativas nas propostas curriculares apresentadas, mas, nas entrevistas evidenciou-se que na prática, os professores formadores apresentam muitas dificuldades em se apropriarem das propostas, pois os processos de mudanças foram atribulados e realizadas em tempo restrito. As duas universidades apresentam propostas bem diferenciadas (uma por disciplina e outra por Programas de Aprendizagem), todavia, no produto final, surgem as mesmas evidências: os professores formadores dos futuros docentes apresentam dificuldades na apropriação do novo currículo.	
FP.78	Continuar estudos. Superação da sociedade de classes	Compreendemos que esta pesquisa finda uma fase do processo de análise sobre a formação de professores de educação física e que o aprofundamento sobre esta problemática exige um próximo estudo.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 55 - Conclusões e sugestões das pesquisas sobre os Currículos

Código de registro	Conclusão principal:	Principais recomendações ou propostas
FP.166	Instituição da Reforma Curricular do ano de 2004 potencializou o discurso da distinção entre a formação do Licenciado e do Bacharel, criando e consolidando possibilidades efetivas de pensar a formação e a constituição de identidades distintas.	Não consta
FP.269	Acredito que o Curso oferecido pela FEFISA se enquadra na tendência denominada psico-pedagogização da Educação Física, responsável pela concepção pedagógica de cunho tecnicista que embute o acriticismo e a preocupação com a técnica, de acordo com a caracterização de Castellani, 1988. Considerando as concepções de Medina (1985), o Curso ora analisado se enquadra na denominada Educação Física Modernizadora, que privilegia os mecanismos anátomo-fisiológicos, educando através do físico e gerando profissionais portadores de uma consciência transitiva ingênua (Freire, 1974), pois, não se dá subsídios para que compreendam as causas dos problemas vividos e nem tão pouco argumentações consistentes durante a formação, para que superem o senso comum. Portanto pode-se considerar que, apesar de todas as mudanças ocorridas na área em relação ao aspecto legal, que oportunizou as alterações de algumas disciplinas e a inclusão de outras, o currículo novo, ou seja, de 1991, não conseguiu nesse Curso traduzir ou transformar a formação proposta, principalmente em relação ao conteúdo, que não avançou no sentido de poder considerar o indivíduo, a sociedade e as mudanças de conhecimento específicas da área." p. 130 a 134	Certamente, será de máxima importância que o corpo docente dessa Instituição passe a se preocupar em buscar uma melhor qualificação junto a programas de pós-graduação, o que resultará em maior e melhor diversificação da formação oferecida.
FP.303	Apontamos como principais resultados que: a) o confronto político permanece e se mantém acirrado no campo da formação e nessa disputa, apesar da diferente correlação de força entre MEEF e CONFEF, o MEEF tem obtido vitórias importantes na direção de uma formação única para área, b) a produção científica referente à atualidade da formação de professores é bastante restrita, porém, a maioria dos estudos encontrados aponta críticas à atual formação e indica a necessidade de mudanças. Há também um número significativo de estudos que indicam a formação única como a possibilidade de superação dos atuais problemas em relação à formação na área da Educação Física, os cursos de Educação Física da UFSC (Licenciatura e Bacharelado) apresentam grandes semelhanças na sua estrutura curricular, o que demonstra a fragilidade do argumento dos diferentes campos epistemológicos para fragmentar a formação. De outro modo, já é possível identificar nesses cursos indícios do aprofundamento da minimização da formação dos futuros trabalhadores da área, em decorrência da fragmentação.	Revogação das DCN. Diante desses resultados nos colocamos em defesa da revogação das atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física e em defesa da proposta de Licenciatura Ampliada por entendermos que, na atualidade, essa é proposta que oferece as melhores condições de formação na área da Educação Física e que mais avança na perspectiva da classe trabalhadora.

FP.350	<p>Entre outros aspectos, que são poucos os estudos empíricos em relação aos resultados da formação em Educação Física a partir do atual marco normativo; que existem margens para a escolha de competências críticas no processo de formação profissional tanto na licenciatura como nos cursos de Graduação/bacharelado em Educação Física; que é falacioso o embate sobre o divórcio entre a diretriz de graduação/bacharelado com a diretriz da licenciatura. Na verdade elas se complementam, sobretudo, a resolução CNE/CES nº 07/2004, quando apresenta a especificidade da Educação Física; que o CONFEF não foi protagonista exclusivo do processo de construção da Diretriz de Graduação da Educação Física e que a participação democrática dos diversos segmentos vinculados à essa área foi fundamental para a criação de um documento mais avançado; que licenciatura ampliada ou unificada não é o mesmo que formação ampliada. A primeira se refere aos campos de intervenção profissional, ou seja, à atuação profissional, e a segunda ao aprofundamento e consistência do processo de formação profissional. Assim, entendemos que a defesa da licenciatura ampliada ou unificada esbarra numa absoluta contradição com aquilo que os seus defensores vêm pregando. Criticam as diretrizes curriculares com o argumento de que empobreceram a formação pelo seu pragmatismo sendo que a licenciatura ampliada ou unificada causaria o mesmo em virtude do seu foco estar voltado para a atuação no vasto mercado da Educação Física; e, por último, que a licenciatura ampliada atualmente em vigor na UNEB de Guanambi apresenta uma configuração equivocada, além de estar desamparada legalmente, tendo como exemplo gritante a divisão do Estágio Curricular Obrigatório em duas modalidades: Estágio Formal e Não Formal.</p>	<p>"A defesa e a luta dos profissionais da Educação Física deveria ser a da melhoria das condições objetivas de trabalho, tanto na escola como em outros espaços como clubes e academias. "A verdadeira precarização do trabalhador dessa área profissional tem sido exatamente a sua submissão ao mercado de trabalho, peregrinando em todos esses espaços tornando, assim como a sua formação, difusa e inconsistente a sua atuação profissional."</p> <p>Em tom de finalização apontamos para a necessidade de novos desdobramentos em relação a esse trabalho. O principal deles seria um estudo mais abrangente e detalhado sobre as diversas realidades brasileiras com a formação em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares atuais. É necessário identificar, no contexto formativo, as principais e reais experiências curriculares construídas por intermédio dessas normas e, o principal, qual tem sido os resultados desse processo formativo. É importante, antes de condenarmos as atuais diretrizes, sabermos concretamente quais as suas possibilidades e limites."</p>
FP.353	<p>A partir da análise documental dos pareceres e resoluções e do histórico debate em torno da definição legal dos rumos formativos da área, concluiu-se que o cenário ainda está aberto, possibilitando a formação de Licenciados e Bacharéis, cabendo a cada IES a escolha pela modalidade de graduação adequada ao seu projeto de formação.</p>	<p>Não consta</p>
FP.360	<p>A pesquisa revelou que os currículos são organizados em grades fechadas, com pouca diferenciação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado. Essa formatação tem grandes possibilidades de fragmentação do conhecimento e da formação inicial dos professores de Educação Física. Aponta assim a necessidade de reflexão e retomada do assunto na pauta das Instituições de Ensino Superior e nos respectivos órgãos reguladores.</p>	<p>A partir dessas análises, é proposta a organização curricular integrada na formação inicial do profissional de Educação Física, para o trabalho pedagógico e a atuação docente do professor de Educação Física nos diferentes espaços educativos, pois a organização dos cursos com currículos integrados permite uma maior articulação entre os conhecimentos que compõem os projetos de formação inicial em Educação Física e que levam em conta a utilidade social do currículo. Tal possibilidade de organização curricular tem como referência o trabalho interdisciplinar dos professores, a gestão coletiva do processo educativo e a participação dos estudantes no seu processo de formação. Uma grande dificuldade de</p>

		organização integrada foi notada na pesquisa pelo vínculo empregatício dos professores, em grande parte das vezes horistas, que recebem por hora aula ministrada.
FP.366	Os resultados apresentam um currículo onde a avaliação é predominante, apresentando inicialmente uma contradição entre as teorias tradicionais e críticas e posteriormente uma reformulação no currículo prescrito transitando entre as teorias críticas e pós-modernas.	Diversificação de amostras que ficaram restritas aos instrumentos de coletas de dados dos alunos de outras turmas e semestres e à investigação dos professores que não são do Núcleo Docente Estruturante. Isso significa dizer que esta pesquisa teve um pequeno olhar do currículo realizado. Em relação aos demais professores, estudos sobre a prática pedagógica precisam ser feitos para analisar quais são as mediações que este fazer pedagógico provoca no currículo realizado
FP.390	A análise dos dados apontou que os cursos de licenciatura têm se organizado para atender com mais ênfase as dimensões do conhecimento pedagógico e de cultura de movimento, sendo que o curso de bacharelado apresenta mais disciplinas que se voltam para o conhecimento técnico-instrumental além do cultural do movimento. Quanto aos referenciais, encontramos na maioria das IES mais aproximações entre os cursos com a especialidade da área, em especial nas disciplinas da dimensão produção do conhecimento, cultural do movimento, produção do conhecimento científico e tecnológico, sendo que o bacharelado ainda não apresenta um referencial consistente na dimensão didático pedagógica. Identificamos também a presença de matrizes teóricas da área, contudo, mais voltadas para a perspectiva pedagógica. Os resultados indicam que no que se refere ao referencial, a área precisa avançar para caminhar rumo à uma formação mais solidificada, ou seja, que atenda e caracterize a formação pretendida, seja licenciatura ou bacharelado. Espera-se que esse estudo contribua com a área e que incite que novas pesquisas sejam realizadas para que possamos ter mudanças concretas na formação inicial em nosso país.	Não consta

FP.444	Evidencia-se que tais ordenamentos legais subsumem a formação desse trabalhador ao capital, na medida em que a perspectivam a partir da fragmentação da formação e do conhecimento, da desqualificação, da empregabilidade, do desenvolvimento de competências, do movimento humano como objeto de estudo da Educação Física, entre outras referências. No âmbito dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física das instituições investigadas, indica-se a reprodução e/ou apropriação acrítica das determinações legais advindas desses marcos regulatórios. Tais considerações, em seu conjunto, representam importantes subsídios para ponderar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos de Curso e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física são elementos mediadores entre o capital e a formação do trabalhador dessa área de conhecimento, os quais tendem a subsumi-la à lógica privada-mercantil.	Licenciatura ampliada. Revogação das DCNEF "Tal proposição, fundada em marcos teórico-conceituais antagônicos aos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes, objetiva elevar a formação do trabalhador em Educação Física a patamares qualitativamente superiores, do ponto de vista da formação omnilateral e, em suma de, uma formação para além do capital."
FP.76	Na análise dos dados, evidenciamos, a partir dos documentos, mudanças significativas nas propostas curriculares apresentadas, mas, nas entrevistas evidenciou-se que na prática, os professores formadores apresentam muitas dificuldades em se apropriarem das propostas, pois os processos de mudanças foram atribulados e realizadas em tempo restrito. As duas universidades apresentam propostas bem diferenciadas (uma por disciplina e outra por Programas de Aprendizagem), todavia, no produto final, surgem as mesmas evidências: os professores formadores dos futuros docentes apresentam dificuldades na apropriação do novo currículo.	Não consta

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 56 - Conclusões e sugestões das pesquisas sobre Corpo Docente

Código de registro	Característica do objetivo	Conclusão principal:	Principais recomendações ou propostas
FP.137	Corpo docente	Os resultados sinalizaram a necessidade de parcerias entre a escola e a universidade como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. A formação inicial deve aproximar-se das práticas educativas realizadas no interior das escolas, e, num processo de colaboração entre os diferentes profissionais, tornar-se um campo de investigação	a) O entendimento da prática de ensino como o eixo articulador do curso; b) Base de conhecimento para o ensino; c) Processo de raciocínio pedagógico; d) Relação escola-universidade; e) Formação do professor reflexivo; f) Desenvolvimento profissional; g) Comunidades de aprendizagem p . 200 a 203
FP.172	Corpo docente	Percebemos que ainda falta clareza sobre os objetivos, competências e habilidades pertinentes a cada tipo de formação da Educação Física (licenciatura e bacharelado), ressaltando que essa divisão, ainda é motivo de dúvida para a maioria dos professores entrevistados que ministram aulas nas duas habilitações no Estado do Tocantins.	Necessita de novas discussões. "Partimos destas conclusões para a sugestão de novos olhares e novas pesquisas acerca da construção e estruturação dos cursos de licenciatura e bacharelado não somente no Estado do Tocantins, alvo de nossa pesquisa, mas também em todo o Brasil para que através deste debate possa se alcançar a Educação Física que almejamos." p.73
FP.264	Corpo docente	A partir dos resultados apresentados, posso considerar que o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física, para a maioria dos Coordenadores dos Cursos, representantes das faculdades que compõem a amostra deste estudo, têm contribuído não só para a melhoria da qualidade dos profissionais nele registrados, como também para a qualidade da formação oferecida pelos Cursos de Graduação. p. 168	"Que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) seja realmente uma figura atuante no interior dos Cursos." p. 169
FP.300	Corpo docente	Através das reflexões realizadas, constatou-se que o impacto causado pela atual organização curricular do CEFD/UFSM, concentra-se nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente, com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula, por meio da utilização de exemplos que caracterizam suas aplicações em uma área ou outra. "Seguindo as mesmas prerrogativas, os PPPs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFSM deixam clara a fragmentação da profissão, esclarecem que compete ao bacharel prestar serviços nas áreas de saúde, lazer e esporte para instituições governamentais e privadas. Já ao licenciado, cabe realizar todas as funções que competem à docência no ensino infantil, básico e superior, em órgãos públicos ou privados." p.95	Continuar as pesquisas. "Por fim, espera-se que os fatos apresentados nesta investigação sirvam de alguma maneira para estimular novas pesquisas sobre o tema, como também, promover discussões sobre a realidade da formação de professores de Educação Física e o entrelaçamento dos seus saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais." p.102

FP.385	Corpo docente	<p>Mesmo os Projetos Pedagógicos apresentando-se com objetivos, metas, perfis e área de atuações distintas, as Ementas das disciplinas de esportes coletivos são idênticas em ambos os cursos, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Em decorrência, verificou-se que os docentes não conseguem articular um olhar diferenciado para as distintas formações. Por fim, acredita-se ainda que o processo formativo inicial em Educação Física está passando por mudanças significativas na preparação profissional nos ambientes escolar e não escolar. Contudo, encontra-se uma formação fortemente influenciada pela Licenciatura, como também, certa dificuldade de aceitação da atual diretriz da formação em Educação Física, consequentemente, em se ter formações distintas e específicas. ;</p>	<p>Deste modo, um avanço possível e necessário será o de confrontar o discurso e a prática, assim como ampliá-la, atendendo também, instituições de iniciativa privada.</p>
--------	---------------	--	---

Fonte: Elaboração própria

Quadro 57 -- Conclusões e sugestões das pesquisas sobre Perfil do Egresso

código de registro	Característica do objetivo	Conclusão principal:	Principais recomendações ou propostas
FP.16	Perfil do egresso	Ao compreender que a definição da política curricular é parte da estratégia de produção da hegemonia do bloco dominante, concluímos que as Diretrizes Curriculares se constituem em textos normativos, instrumentalizadores, referências para a produção das propostas curriculares, sendo a expressão das intenções hegemônicas na sociedade. "Percebemos que entre os Projetos Pedagógicos analisados não houve modificações nos conhecimentos que formam o professor de Educação Física."	Não consta
FP.383	Perfil do egresso	Os currículos dos cursos de educação física de licenciatura e de bacharelado não atendem a determinação pedagógica expressa, nas Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002 e CNE/CES n. 07/2004, no que diz respeito às características próprias para cada formação, devido às aproximações encontradas entre os currículos e a falta de identidade dos mesmos.	Apontamos neste estudo a necessidade de se repensar a formação inicial em educação física para os cursos de licenciatura e bacharelado, para que os mesmos possuam características próprias, no sentido de promover uma formação coerente com os campos de atuação específicos, atendendo aos ditames pedagógicos defendidos pela legislação pertinente.
FP.387	Perfil do egresso	Os dados obtidos demonstraram que, se depender somente da prescrição curricular baseada na pedagogia das competências, proposta na legislação em vigor, o papel social desempenhado pelo professor de Educação Física da educação básica vai estar mais voltado para o intelectual conservador, ligado à manutenção/reprodução dos conceitos sociais dominantes, mantendo a ênfase no conhecimento técnico-biológico.	Partindo do modelo proposto nas Diretrizes, o presente estudo aponta a possibilidade de oposição, com a utilização de uma matriz teórica pautada no papel social de professor intelectual transformador.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 58 - Conclusões e sugestões das pesquisas sobre Avaliação do objeto de estudo

Código de registro	Característica do objetivo	Conclusão principal:	Principais recomendações ou propostas
FP.282	Avaliação objeto de estudo	"apesar das semelhanças encontradas nas estruturas curriculares, da força do direcionamento para a atividade física visando à promoção da saúde e do papel de educador, vai se consolidando o ideário da existência de especificidades que justificam a divisão da formação em dois cursos de acordo com o campo de atuação. Somado a este argumento, há a hegemonia alcançada pela interpretação das Diretrizes que restringe a atuação do licenciado à escola, registrada em muitas falas de resignação frente ao arcabouço legal. Em relação às especificidades, percebe-se a difusão da ideia de que cada campo de atuação necessita de conhecimentos diferenciados para a intervenção, e que esta necessidade justifica a separação da formação." p.273	Não consta

Fonte: Elaboração própria.